

# FORMACIÓN DE PROFESORES

*La concreción de la utopía:  
una realidad latinoamericana*



*Raúl A. Menghini - María R. Misuraca (comps.)*

**Actas del XXI Seminario Internacional  
de Investigación sobre Formación de Profesores  
para los países del Mercosur/Cono Sur**



Menghini, Raúl Armando

Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana : Menghini y Misuraca . - 1a ed. - Bahía Blanca : el autor, 2014.  
E-Book.

ISBN 978-987-33-5203-4

1. Formación Docente. 2. América Latina. I. Título  
CDD 371.1

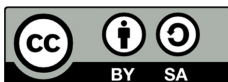
Fecha de catalogación: 30/05/2014

## FOTO DE PORTADA

Dirección de Medios Audiovisuales. Universidad Nacional del Sur.

## DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Leonardo Castiglioni



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



## **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Rector: Guillermo Crapiste

Vice-rectora: María del Carmen Vaquero

Directora Decana Departamento de Humanidades: Silvia Álvarez

Vice-directora Decana Departamento de Humanidades: Adriana Eberle



## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

Rector: Osvaldo Pedro Arizio

Vice-rectora: María Cristina Serafini

Decana Departamento de Educación: María Eugenia Cabrera

Vice-decana Departamento de Educación: Rosana Pasquale

**AGENCIA**



AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN  
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

## **COMISIÓN INTERNACIONAL**

Susana Vior – UNLu. Argentina  
Carmen Machado – UFRGS. Brasil  
Ma. Inés Copello – Uruguay  
Samuel Carvajal Ruiz – UNESR. Venezuela  
Donatila Ferrada Torres – UCSC. Chile

## **COMITÉ ACADÉMICO**

María Rosa Misuraca – UNLu  
Mónica Insaurralde – UNLu  
Raúl A. Menghini – UNS  
Marta Negrín – UNS  
Stella Maris Más Rocha – UNLu, UNSAM  
Laura Morales – UNS  
Laura Rodríguez – UNLu  
María Cecilia Borel – UNS  
Berta Aiello – UNS  
Elda Monetti – UNS  
Andrea Montano – UNS  
Laura del Valle – UNS

## **COMITÉ ORGANIZADOR**

Mabel Díaz – UNS  
Viviana Sassi – UNS  
Laura Iriarte – UNS  
Ma. Belén Bedetti – UNS  
Sara Halpern – UNLu  
Claudia Agüero – – UNLu  
Betiana Oreja Cerruti – UNLu  
Ana Sneider – UNLu  
Sonia Szilak – UNLu  
Angelina Antonelli – UNS  
Ma. Agustina Arias – UNS  
Jimena Martínez – UNS  
Maribel Rodríguez – UNS



# Índice

<b>PRESENTACION</b>	10
<b>PARTE I: ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES</b>	
La formación docente ante los nuevos desafíos de la inclusión en la escuela secundaria <i>Antonelli, Angelina; Díaz, Mabel; Martínez, Jimena</i>	15
Professores alfabetizadores: des-articulações nas formações iniciais e continuadas <i>Bernardes, Fábía</i>	26
A profissionalidade do professor de administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção <i>Búrigo, Carla Cristina Dutra; Copello, Maria Inês; Moni, Marcelo Bine</i>	38
Curso de especialização educação na cultura digital: proposta pedagógica <i>Búrigo, Carla Cristina Dutra; Cerny, Roseli Zen; Ramos, Edla M. Faust</i>	54
Políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância <i>Carrara, Rosângela M.; Corá, Clenir T.</i>	68
Los fundamentos, las razones y riesgos de la utopía. Experiencias y alegatos en defensa del derecho a la educación pública y gratuita <i>Carvajal Ruíz, Samuel H.</i>	82
Políticas de formación docente continua para el “nuevo” secundario en la provincia de La Pampa <i>Domínguez, María Marcela</i>	97
Formação de educadores em saúde: o estado e as políticas públicas no projeto utópico e possível <i>Gassen, Kellen Nunes Rodrigues; Viegas, Moacir Fernando; Goes, Cesar Hamilton de Brito</i>	111
As contradições da política pública para a formação de trabalhadores para o sus na modalidade residência multiprofissional em saúde <i>Lopes, Elisabeth de Fátima da Silva; Silva, Katiane Machado da</i>	122
Levantes, revoltas populares e educação para além da democracia representativa <i>Lopes, Dilmar; Machado, Carmen</i>	136
La inspección escolar y la política de evaluación en la escuela secundaria obligatoria <i>Misuraca, María Rosa; Oreja Cerruti, María Betania; Szilak, Sonia Marcela</i>	150
Política de formação de professores nos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil <i>Moraes, Jaira</i>	168
Alfabetização: do direito à educação à eficácia do direito <i>Moraes, Jaira; Bernardes, Fábía</i>	178

A rede escola de governo e a importância do trabalho dos professores no curso de gênero e etnia no estado do Rio Grande do Sul/Brasil <i>Souza, Eliane; Santos, Vanira</i>	191
---	-----

**PARTE II: FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES:  
PROGRAMAS Y PROYECTOS QUE IMPACTARON EN LA  
FORMACIÓN DE PROFESORES**

O PIBID de química contribuindo para a formação de futuros educadores atuantes na educação <i>Araújo, Liderlanio; Motta, Maria; Leite, Lucia; Almeida, Graziela</i>	204
Residencia y práctica docente: espacio de formación inicial. Construcción de significados en torno al desarrollo profesional <i>Baigorria, Laura Bibiana</i>	214
Proceso de interacción comunicativa en la enseñanza de la lectura inicial <i>Cáceres, Francisca; Schilling, Carroll; Castro, Andrea; Acuña, Valeria; Gajardo, Luisa; Valenzuela, Carolina</i>	220
La formación docente en el proceso de transformación universitaria en Venezuela. UNESR núcleo Araure <i>Carrasco, Gloria; Alejos, Sueellen; Sandoval, Mirla; Rojas, María</i>	234
Las TIC y la formación de los docentes <i>Colina, Isabel</i>	250
La formación del profesorado desde la pedagogía Enlazando Mundos <i>Ferrada, Donatila</i>	259
A experiência do PIBID – educação física na UNEMAT/Cáceres <i>Hack, Leni</i>	270
Formación inicial de profesores y mediación tecnológica <i>Iriarte, Laura Rosana</i>	282
Programa institucional de bolsas de iniciação a docência da UNISC: integrando reflexão, teoria e prática na formação de professores <i>Lanzarini, Joice Nunes; Abreu, Rudimar Serpa de</i>	293
O trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação: um desafio para a formação docente <i>Lanzarini, Joice Nunes; Gustsack, Felipe</i>	306
Contribuições da educação romântica na formação dos professores: o reencantamento <i>Lenz, Adriana Janice</i>	322
Giro epistemológico de la práctica docente en la formación de maestros en Uruguay <i>López, Mercedes; Mallo, Susana; Salvá, Nancy</i>	327
Los estudiantes de profesorado como investigadores reflexivos: problematización de la formación inicial <i>Montano, Andrea</i>	342

Los profesores cuentan: las narrativas en la formación de docentes <i>Negrin, Marta</i>	353
Práticas de formação inicial e continuada de professores a distância: relato de experiências <i>Orth, Miguel Alfredo; Oyarzabal, Graziela Macuglia</i>	362
Pueblos originarios, patrimonio y formación del estado argentino. Del diseño curricular al museo en la escuela. Apuntes para la formación docente intercultural <i>Perrière, Hernán</i>	378
Las tensiones entre el código disciplinar y la formación docente de grado. Análisis de los profesorados en Historia de la ciudad de Bahía Blanca <i>Santos La Rosa, Mariano</i>	393
Políticas públicas de formação inicial de professores: a experiência do PIBID <i>Sarturi, Rosane Carneiro</i>	409
La escuela comunitaria como espacio de construcción de nuevos sentidos profesionales <i>Schilling, Caroll</i>	422
La formación de profesores como espacio interdisciplinario de acción comunicativa y construcción de vínculos solidarios <i>Schilling, Caroll; Souza de Carvalho, Ricardo; Cáceres Zúñiga, Francisca</i>	435
A iniciação a docência no curso de pedagogia no âmbito do PIBID. Pedagogia educação ambiental na Universidade Federal do Pampa <i>Schumacher, Jane</i>	450
Práticas sociais neopentecostais e formação de professores na periferia urbana <i>Silva, Katiane Machado da; Lopes, Elisabeth de Fátima da Silva</i>	463
Formación de profesores de educación física: transformando el aula a través de una propuesta de trabajo interdisciplinario <i>Souza de Carvalho, Ricardo; Schilling, Caroll; Bravo Alvear, Jovanny; Morales Vargas, Ronald; Otárola Otárola, Madelaine</i>	474
Educação politécnica: a busca pela formação do “homem omnilateral” e os paradoxos de sua implantação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul <i>Vianna, Rafael de Brito</i>	488
Los consejos educativos. Un impulso a la democratización de la gestión escolar para la convivencia solidaria <i>Villasmil de Bermúdez, Paulina Elena</i>	502
Formação de professores: uma reflexão sobre práticas inovadoras no ensino das ciências da natureza e suas tecnologias na eja <i>Wippel, Suzani Santos; Gabbi, Carmem; Nagel, Rosângela</i>	517

### **PARTE III: FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES: TENSIONES, ARTICULACIONES**

Sociologia e educação: conceitos que remetem a direitos <i>Albuquerque, Paulo Peixoto de; Alves, Simone Silva; Arena, Luís Paulo</i>	529
---	-----



Nas práticas pedagógicas: porque refletir sobre avaliação <i>Alves, Simone Silva; Santos, Juliana Silva</i>	538
A tecnologia na sala de aula: uma ferramenta indispensável na formação <i>Araújo, Liderlanio; Santana, Keissy; Rodrigues, Verônica; Leite, Lucia</i>	548
Artifugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia <i>Bedetti, María Belén; Morales, Laura</i>	561
Tensiones y articulaciones en la formación docente para el nivel inicial. La experiencia de trabajo con las prácticas del lenguaje y la reflexión filosófica <i>Bonino, Gabriela; Ulloa, Sandro Emanuel</i>	572
A pesquisa em educação no contexto da formação de professores visando um trabalho emancipatório <i>Gabbi, Carmem Elisete; Goes, César Hamilton Brito de; Giuliani, Marlova; Wippel dos Santos, Suzani</i>	583
¿Para quién enseñamos? Hacia una representación actualizada del estudiante universitario de gramática <i>González, Nora; Pessi, María Soledad; Rossello, Morena</i>	592
La cátedra como espacio de formación docente. Estudio de caso <i>Monetti, Elda M.</i>	607
<b>PARTE IV: EL TRABAJO DE LOS PROFESORES: RELACIONES CON LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL</b>	
¡Atención! ¡Principiantes planificando! <i>Aiello, Berta; Arias, Agustina; Rodriguez, Maribel</i>	622
El canon de los principiantes: el gran salto <i>Bonino, Gabriela; Codecido, Mónica</i>	639
Imaginação utópica, utopia concreta e formação de professores: controvérsias e possibilidades <i>Colao, Magda Maria; Siqueira, Janes Teresinha Fraga</i>	648
Innovación y reforma en la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias naturales en el período modernizador: el caso del INEC <i>Erramuspe, Juana Beatriz</i>	665
¿Dijo “animador sociocultural”? sobre prácticas de escritura de profesores en letras en formación y prácticas profesionales <i>Fernandez Vicente, Nicolás</i>	678
A regulamentação brasileira da profissão de educação física: dilemas e perspectivas <i>Hack, Cássia; Hack, Leni; Costa, Maria da Conceição dos Santos; Pureza, Demílto Yamaguchi; Coelho, Fábio da Penha; Farias, Karem Barreto</i>	688
Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional <i>Menghini, Raúl A.</i>	701
A lei do educador/educadora social no Brasil: embates e reflexões	

<i>Muller, Verónica Regina; Machado, Erico Ribas; Rodrigues, Patricia Cruzelino; Natali, Paula Marçal; De Souza, Cleia Renata Teixeira; De Paula, Ercília Teixeira</i>	716
El trabajo del profesor a partir de la construcción de mundo de los juegos de niños y niñas en escuelas rurales indígenas en la región del Bío-Bío (Chile) <i>Reyes Núñez, Mónica; Ferrada Torres, Donatila</i>	731
Aportes a la formación continua de los docentes de nivel secundario: la producción de “Cuadernos de historias del sur bonaerense” <i>Ribas, Diana; Tolcachier, Fabiana; Menghini, Raúl A.</i>	743
Propuestas de los organismos internacionales para la formación de docentes de la enseñanza superior: renovadas exigencias y nuevas condiciones para las instituciones universitarias <i>Rodríguez, Laura R.</i>	756
Aporte a la formación de profesores desde una de las experiencias de educación popular en Chile. El caso de las escuelas libres <i>Vera Salazar, Alexander</i>	772
Nadar contra la corriente: teatro clásico en escena en el Departamento de Humanidades de la UNS <i>Zaina, Emilio</i>	777

# Presentación

**Raúl A. Menghini – María R. Misuraca**

Las políticas para la formación de profesores en los países del Mercosur /Cono Sur constituyen la preocupación central del Seminario Internacional, que se organizó en 1993 en Porto Alegre y se consolidó a través de seminarios anuales consecutivos. En el año 2013, el seminario conformado por investigadores de universidades de Brasil, Chile, Venezuela, Uruguay y Argentina, nos encuentra en un momento privilegiado para la socialización de la situación político educacional que viven los distintos países, en contextos de políticas latinoamericanas comunes y disímiles al mismo tiempo. Esta complejidad se expresa en comunicaciones que dan cuenta de la necesidad de profundizar la investigación en el campo político-educacional.

En este marco, el XXI Seminario Internacional de investigación sobre la formación de profesores en los países del Mercosur/Cono Sur se desarrolló en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, entre el 23 y 25 de noviembre de 2013. La organización del evento se realizó de manera compartida entre la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de Luján y contó con la presencia de docentes, investigadores y estudiantes de grado y posgrado de las universidades que integran el Seminario.

La convocatoria, en esta ocasión, giró alrededor de la temática definida en la ciudad de Concepción, Chile, en donde se realizó el Seminario, en 2012: “Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana”. A partir de esta decisión, se realizaron presentaciones sobre avances de investigaciones relativas a las políticas públicas para la formación de profesores y el rol del Estado en los distintos países; la formación inicial y continua de docentes, que recuperó diferentes programas y proyectos que llevan adelante las instituciones formadoras; la tensión entre la formación pedagógica y disciplinar y cómo se intenta resolver en los distintos países y universidades; y la relación entre la formación, el trabajo y el desarrollo profesional de los profesores. Estos temas conforman las cuatro partes en que está organizado el libro electrónico.

Si bien algunos de estos ejes vienen siendo trabajados en los distintos Seminarios, siempre se enriquecen con el aporte de investigaciones actualizadas y situadas en las coordenadas políticas, sociales, económicas, culturales y tecnológicas de los países participantes.

Las coyunturas de cada momento generan nuevas improntas a las posibilidades políticas para la formación de profesores y actualizan -con mayor o menor grado de impacto- la dependencia de esas políticas de los procesos globales. Es así como los encuentros del Seminario son una oportunidad para dar cuenta del estado de situación de cada país, a la vez que permiten detectar recurrencias y quiebres entre ellos y con otros momentos histórico-políticos.

Particularmente, este Seminario intentó ir más allá de los diagnósticos y la descripción de situaciones para avanzar hacia el análisis de programas, proyectos e iniciativas que pretenden generar dispositivos para formar profesores desde una perspectiva crítica y transformadora. Ciertamente, no son generalizadas estas experiencias, pero en cada país se han identificado propuestas -la mayoría de las veces recuperadas en proyectos de investigación- que se inscriben en el marco reflexivo que pretende instalar el Seminario.

En la Parte I: Estado y políticas públicas para la formación de profesores, se presentan trabajos que parten del análisis de los sistemas públicos y las políticas educativas que orientan la formación en cada país. Temas como el derecho a la educación, la democratización, la extensión de la obligatoriedad escolar o la formación continua entre otros, permiten evidenciar problemáticas e intereses que superan las coyunturas políticas y se materializan en la formación del profesorado bajo diversas modalidades. Los hallazgos de la mayoría de estas ponencias permiten sostener la persistencia de prácticas individualistas y/o competitivas en ámbitos educacionales instaladas por el neoliberalismo, junto con la preocupación de la comunidad de investigadores frente a esas permanencias. La necesidad de avanzar hacia un proceso de formación de profesores en América latina que permita dar cuenta de problemas comunes y hacer visible lo instalado, aparece en cada uno de los temas tratados.

En la segunda parte se presentan aspectos de la formación inicial y continua de los docentes a partir del impacto que producen los diversos programas y proyectos, tanto por impulso de propuestas ministeriales, cuanto por iniciativas de base que plantean la articulación entre investigadores y prácticas escolares. Entre esos proyectos, se analiza el papel de las tecnologías de la información y comunicación para varias y distintas modalidades de la formación de profesores, así como la articulación entre la formación teórica y práctica, y experiencias relativas a distintas disciplinas como las del campo tecnológico, ambiental, intercultural, de la administración, entre otros.

La parte III se centra en la formación disciplinar y pedagógica de los profesores: tensiones y articulaciones. Se caracteriza por incluir trabajos que analizan la problemática de la enseñanza en distintos niveles del sistema educativo y en diferentes disciplinas, como la filosofía, la lengua, la tecnología. Asimismo, se abordan reflexiones sobre los procesos de evaluación y el carácter que asume la investigación en educación, que permiten pensar a la formación en espacios que trascienden el aula del profesorado.

Finalmente, en la parte IV se puso el acento en el trabajo de los profesores: relaciones con la formación y el desarrollo profesional. Allí se presentan trabajos sobre los docentes que realizan sus primeras experiencias laborales y cómo resuelven las principales tareas a la enseñanza. El estudio de los llamados “principiantes” aporta elementos sustantivos para repensar la formación y los procesos que tuvieron lugar en el campo de las prácticas y residencias de docentes. También se exponen experiencias que invitan a pensar el trabajo de los profesores en el ámbito rural e indígena; se analiza el proyecto de ley que consagra la figura del educador social en Brasil, dejando entrever como se lesionan luchas históricas de distintos actores sociales; se presentan las propuestas y condiciones que establecen los organismos internacionales para la formación de profesores en estas primeras décadas del siglo XXI.

La compilación de las comunicaciones presentadas permite volver sobre ellas, seguir indagando posibles continuidades en las políticas y experiencias desarrolladas en los distintos países participantes, a la vez que vislumbrar aquellas que intentan generar un quiebre y que es necesario continuar analizándolas, formulando nuevas hipótesis y prospectivas.

Sin dejar de valorar la riqueza que conlleva este texto que reúne la investigación de los participantes, también es cierto que su presentación y organización no permite recuperar acabada y fielmente el clima de trabajo, reflexión, profundización teórica, diálogo respetuoso, solidaridad y participación que se vivió en las distintas mesas y actividades, desde las estrictamente académicas hasta aquellas que dieron lugar al encuentro fraternal y festivo, condimento indispensable para la construcción de un colectivo profesional dedicado a investigar las políticas de formación de profesores. Ese clima potenció y enriqueció los distintos trabajos al ponerlos en diálogo y permitir una mirada más amplia y abarcativa acerca de las políticas desplegadas en los países del Mercosur/Cono Sur.

En esta compilación de comunicaciones hemos respetado las cuestiones de estilo que son más usuales en cada país. Podrá detectarse que ellas tienen pequeñas

diferencias en cuanto a la forma de referenciar autores y citas de documentos, que no se han querido modificar para respetar la forma en que los autores lo han presentado.

La posibilidad de acceder en esta instancia y en este tiempo –pasados seis meses del XXI Seminario- a los textos completos de las ponencias, permite dar continuidad a los distintos encuentros y nos coloca en la antesala del XXII Seminario que se llevará a cabo en la ciudad de Porto Alegre. Esperamos que la recepción de este libro sea una oportunidad para continuar con el contacto entre los docentes, investigadores, tesisistas y estudiantes de las distintas universidades participantes.

Para cerrar, queremos expresar nuestro agradecimiento a todos/as los/as compañeros/as que participaron del encuentro en Bahía Blanca y que enviaron sus trabajos para compartir en este libro electrónico. Alentamos la esperanza de que juntos podamos avanzar en nuevos procesos de reflexión, debates y propuestas para la temática central que nos ocupa, nada menos que la formación de profesores para todos los países del Mercosur / Cono Sur.

Bahía Blanca (Argentina), abril de 2014.

# PARTE I

---

## ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

# **La formación docente ante los nuevos desafíos de la inclusión en la escuela secundaria**

Antonelli, Angelina

[ange\\_antonelli@hotmail.com](mailto:ange_antonelli@hotmail.com)

Díaz, Mabel

[mabeldiaznyez@yahoo.com.ar](mailto:mabeldiaznyez@yahoo.com.ar)

Martínez, Jimena

[j04\\_m@yahoo.com.ar](mailto:j04_m@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## **Introducción**

El presente trabajo se desprende de una investigación más amplia que tiene como tema central la integración de alumnos con discapacidad en la escuela secundaria común en relación con los profesores que recién se inician en la docencia. En esta oportunidad, es nuestra intención indagar acerca de la formación inicial y continua que llevan adelante los docentes, específicamente aquellos que trabajan con alumnos integrados.

La formación docente inicial es un proceso que -se piensa- tiene su comienzo en la decisión de inscribirse en una carrera docente y el inicio efectivo de los estudios, y se finaliza académicamente con la acreditación de la última materia aprobada. Ahora bien, es sabido que la formación del docente ni empieza ni termina en este período. En términos más amplios, incluiría desde los modelos que incorporamos mientras somos alumnos hasta los diferentes conocimientos y recursos que adquirimos informalmente de parte de nuestros colegas, de las instituciones a las que pertenecemos, de los cursos y capacitaciones que realizamos, y de los aportes de profesionales de otras ramas disciplinares.

En nuestro caso específicamente, nos interesa seguir profundizando acerca de la formación en relación a la atención de los alumnos integrados en las aulas de la actual escuela secundaria común.

En este sentido, y a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directivos, intentaremos delinear cómo emprenden o desarrollan acciones de formación continua tanto los profesores que recién se inician como aquellos que ya son considerados experimentados.



El presente trabajo desarrolla qué dificultades encuentran los docentes entrevistados en su práctica cotidiana en las aulas que integran alumnos con discapacidad y cómo logran sobrellevar las situaciones que ponen a prueba su formación.

En función de esto, delinearemos también a quiénes consideramos docentes principiantes en cuestiones de integración y cómo se plantea la necesaria formación continua para las situaciones a las que permanentemente se enfrentan en el aula de la escuela secundaria.

La ponencia se estructura en tres partes: la primera cuestiona el concepto de docente principiante en relación a la incorporación de alumnos integrados; la segunda, partiendo de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a docentes y directivos, tiene en cuenta las dificultades que los docentes consultados encuentran en su práctica cotidiana en las aulas con estudiantes integrados y cómo logran sobrellevar las situaciones que ponen a prueba su formación; en consonancia con este último planteo, proponemos un tercer apartado en el que presentamos los actuales espacios de formación continua y la necesidad de un constante aprendizaje acerca de la integración, para que el encuentro con esta realidad en el aula se produzca en las mejores condiciones posibles.

## **¿A quiénes consideramos principiantes?**

A partir de lo que hemos analizado en trabajos previos, consideramos que el inicio en la docencia se está dando en el marco de la consolidación de decisiones políticas alrededor de normativas que plantean la obligatoriedad de la educación secundaria y la incorporación en las aulas de alumnos con discapacidad permanente o temporaria. Es decir, los actuales escenarios son complejos para los novatos o principiantes y además para los docentes que aún contando con experiencia, se convierten en noveles en el tema de la enseñanza a alumnos con alguna discapacidad. En este sentido, entonces, consideraremos principiantes tanto a quienes se inician en la docencia, como a aquellos que, a pesar de tener varios años de experiencia en la profesión, se inician en la práctica docente con alumnos integrados.

La revisión teórica sobre los docentes principiantes y la voz de los entrevistados con relación a lo que significa trabajar con alumnos integrados en la escuela

secundaria nos ha permitido identificar dos tipos de docente: el *principiante principiante* y el *viejo principiante*<sup>1</sup>.

En este último caso, notamos que el docente ha sido formado en otra *racionalidad* en la que la escuela era selectiva y cobijaba a aquel que tenía ciertas condiciones, capacidad y voluntad de aprender. Por otra parte, este docente se ha formado en una escuela secundaria que era expulsiva, donde solo egresaba el que lograba sobrevivir a sus exigencias y sus profesores desarrollaban prácticas de enseñanza que reflejaban aquella lógica. El docente experimentado está trabajando hace más de cinco años, razón por la cual el choque con la realidad ya lo ha sorprendido lo suficiente, y puede llegar a tomar las innovaciones con mayor naturalidad. Ha consolidado una cantidad de esquemas estratégicos que le permite afrontar nuevas situaciones en el aula y ha adquirido a lo largo de sus años como profesional una cantidad de recursos que resultan efectivos para la solución de problemas que tienen que ver con la inmediatez y la imprevisibilidad de la práctica docente. Tiene mayor edad, lo que genera, probablemente, una brecha generacional mayor con respecto a sus alumnos, pero menor con respecto a los colegas y padres. Con estos últimos ha tenido que conversar/confrontar en situaciones diversas. Conoce mayor cantidad de contextos socioeconómicos y culturales, por lo que tiene mayor cantidad de estrategias para adaptar su práctica al entorno en el que la desarrolla. Ha llenado planillas burocráticas, se ha inscripto a los listados y ha reclamado puntajes por lo menos cinco veces. Ha encontrado espacios para reflexionar sobre su propia práctica y se sigue problematizando. Pero, paradójicamente, también se ha acostumbrado al sistema, por lo que puede resultarle particularmente difícil tolerar y aceptar *amistosamente* las innovaciones que se incorporan casi día a día a su ámbito de trabajo, sea por las nuevas disposiciones legislativas, sea por la incorporación de tecnologías o por la complejización de las condiciones sociales y materiales en las que los alumnos se socializan.

Ahora bien, el principiante principiante cuenta con muchas ventajas, aunque dado lo complejo de la situación, se le haga difícil verlas. Tiene un conocimiento muy actualizado en su disciplina, lo que le genera una visión más amplia con mayor cantidad de paradigmas (en términos de Kuhn) para comparar y seleccionar. Tiene

---

<sup>1</sup> Para ampliar acerca de estos conceptos, remitirse a Antonelli Angelina y Martínez Jimena, Iniciar en la docencia con alumnos integrados, ponencia presentada en VII Jornadas Nacionales Sobre La Formación Del Profesorado, U. N. Mar del Plata, 2013.

menos de cinco años de antigüedad, por lo que no se ha anquilosado aún en determinadas prácticas. Es importante destacar que

“al ingresar en la profesión, la mayoría de los profesores tienen un fuerte sentido de vocación y al principio de la vida profesional, su trabajo lo sostienen su motivación intrínseca y su compromiso emocional para prestar el mejor servicio a sus alumnos y alumnas. [...] la disponibilidad, el grado y la adecuación de ese apoyo en el centro de trabajo probablemente sean factores de influencia claves en el mantenimiento de su compromiso con la escuela y en sus decisiones acerca de permanecer en la profesión a largo plazo (Day y Qing, 2013: 82).

También consideramos que

“muchos profesores nuevos se encuentran a menudo inmersos en complejas relaciones sociales y sofisticados roles profesionales inherentes a las comunidades escolares establecidas, mientras al mismo tiempo, tratan de dar sentido a sus propias experiencias y de comprender lo que significa ser profesor” ( Day y Qing, 2013: 83).

Estas complejas relaciones sociales hacen que los desafíos que se le presentan en el aula al principiante, se transformen en dificultades que intentará atravesar para poder resolver los imprevistos, el manejo del grupo, y todas las situaciones que le son nuevas. En este sentido, y en consonancia con lo que plantean los autores citados, también es importante pensar en cómo el docente principiante va en busca de sus propios esquemas de biografía escolar para resolver las situaciones, ya que muchas veces encuentra inconexo su aprendizaje de formación con las posibilidades de abordaje de la realidad.

Una vez definidas estas categorías, resulta necesario investigar qué dificultades se les presentan en el aula tanto a los principiantes principiantes como a los viejos principiantes y tratar de dilucidar de qué manera y con qué recursos se enfrenta cada uno al día a día en un aula que integra alumnos con discapacidad.

## **Estrategias metodológicas y didácticas para el trabajo en el aula con alumnos integrados**

Si bien resulta obvio que trabajar en una aula de secundaria común con alumnos integrados presenta dificultades diversas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, nos interesa resaltar algunas estrategias que ponen en marcha los docentes y directivos de una escuela en particular, reconocida en la ciudad de Bahía Blanca por su buen desempeño en este aspecto, a quienes hemos entrevistado.

Desde la dirección, se nos puso en conocimiento de que el trabajo con alumnos integrados forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es decir que el reconocimiento local del que hablamos anteriormente no es azaroso sino que parte de una voluntad expresa de esta escuela de trabajar en la inclusión de aquellos alumnos y de hacerlo de la mejor manera posible dentro de las posibilidades materiales.

Dado que la integración de alumnos forma parte del PEI, toda la organización de la institución funciona alrededor de este objetivo: incluir realmente a los alumnos integrados para que deje de ser solo discurso y pase a ser una praxis cotidiana. El compromiso se pone en marcha desde febrero, mes en el que se realiza una reunión con los docentes para informarles a quiénes tendrán como alumnos durante ese año lectivo. Cada caso se trabaja de manera particular. La directora comenta cómo se opera y explica que se consideran “integrados” a aquellos alumnos que vienen con articulación con alguna de las escuelas especiales de la ciudad. Pero dejar de lado que hay alumnos que, aunque no son integrados, tienen dificultades de algún tipo en el aprendizaje sería mirar sesgadamente la situación. De manera que, para los que vienen de una escuela especial se construye un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) en conjunto con su escuela de procedencia y su maestra integradora. Pero para los demás alumnos en los que se detecta alguna dificultad, se les pide a cada uno de los docentes que haga una descripción del comportamiento, los problemas que nota, y las estrategias que pone en marcha para superarlos. A esto le llaman “Apoyo a las trayectorias educativas”.

El conjunto de estas informaciones se otorga al docente, para que previo a conocer físicamente a sus alumnos tenga un perfil de ellos y sepa cómo podrá trabajar de acuerdo a cada tipo de discapacidad.

También la directora comentaba que se reúnen con los padres para ponerlos en conocimiento del perfil de la escuela. Ella agregó que aunque hoy en día el prejuicio es menor o por lo menos no tan evidente respecto de épocas anteriores, han tenido casos de padres que retiran de la escuela a sus hijos cuando se dan cuenta de que comparten el aula con alumnos integrados.

En cuanto a las estrategias que utilizan los docentes para trabajar en el aula, uno de los entrevistados (principiante principiante) comentaba que cuando los grupos son numerosos es difícil poder prestar la suficiente atención a los alumnos integrados, ya que, dependiendo de la patología, suelen ser chicos que demandan un seguimiento particular. También considera fundamental forjar una buena relación con los alumnos. Partir de entablar un vínculo con el sujeto de aprendizaje colabora con la creación de un clima de trabajo que se preste a la solidaridad, la empatía y el

compañerismo. Por otra parte, cree que el trabajo en grupos es importante por la necesidad de que los chicos integrados se acoplen al grupo clase. Por último, este docente piensa que el acompañamiento de la dirección es necesario en el diálogo con las familias y con los alumnos.

En la práctica cotidiana resulta imprescindible la participación colaborativa de las maestras integradoras. Son ellas quienes, a pesar de no tener un conocimiento disciplinar de cada una de las materias en particular, poseen una cantidad de recursos sencillos y eficaces al momento de trabajar con alumnos integrados. Por ejemplo, se nos mencionaban estrategias como doblar el papel en el que trabajan, tapar una parte con un objeto o resaltar con diferentes colores para que solo focalicen en lo que tienen que resolver en ese momento, seccionar un trabajo con títulos que ayuden al alumno a anticiparse a lo que va a tener que realizar o que aclaren la tarea, o utilizar programas para la computadora que mejoren su desempeño como por ejemplo un convertidor de texto a voz audible o el empleo de un teclado adaptado.

Al momento de pensar las evaluaciones, los docentes deben reflexionar previamente acerca de las decisiones que tomarán para efectuarlas. Es por esto que en algunos casos la modificación introducida sólo representará un cambio de soporte (de papel a pantalla), o bien un cambio estructural en el caso de que el alumno no esté en condiciones de manifestar sus aprendizajes de la misma manera que el resto de los estudiantes.

A estos efectos, es imprescindible que la reflexión sobre la práctica sea algo habitual en los docentes que trabajan con alumnos integrados, sean aquellos principiantes o no.

Resulta de vital interés pensar en que

“la cultura de las escuelas es enormemente importante en las primeras fases de la carrera profesional de los docentes. Esto se debe, al menos en parte, a que los centros son escenarios inmediatos de oportunidades así como de retos. Unos sirven de oasis de aprendizaje y desarrollo, en los que los profesores principiantes trabajan en íntima colaboración con sus colegas más experimentados, disfrutan de apoyo profesional y personal, las buenas relaciones con sus alumnos les producen alegría y satisfacción y su sentido del yo profesional continúa creciendo. Otros en cambio, pueden ser campos minados de retos hostiles y problemas en los que la negatividad y las culturas tóxicas sustituyen a la alegría y el optimismo del aprendizaje y el desarrollo ( Day y Qing, 2013: 99).

Consideramos que si la institución acompaña al docente principiante en este recorrido, la inserción en la docencia será mucho más amena, y se podrá reconocer ese oasis de formación del que hablan los autores.

Ahora nos toca reflexionar acerca de la manera en la que estos docentes llegan, en primer lugar, a detectar situaciones problemáticas, y, en segunda instancia, a tratarlas mediante las estrategias que hemos comentado.

## **La formación inicial y la formación continua**

La formación docente comienza aun antes de decidir realizar una carrera terciaria o universitaria con esa orientación. Empieza cuando, siendo alumnos, incorporamos ciertas prácticas y discursividades de quienes fueron nuestros docentes. Esto se verifica cuando, en el aula, nos encontramos repitiendo viejos esquemas de nuestros exprofesores. Pero este criterio no es del todo certero al momento de evaluar qué esquemas de los que hemos vivenciado nos sirven para resolver situaciones que incluyen alumnos integrados. Incluso, los docentes principiantes han egresado de una escuela secundaria selectiva, que difícilmente recibía a este tipo de alumnos.

La falta de conocimiento va a continuar durante la formación de grado debido a que, a menos que la carrera elegida haya sido Educación Especial, no se encuentra en los planes de estudio alguna referencia a esta problemática. Es a partir de esta situación que planteamos la necesidad de una formación continua en el tratamiento de alumnos integrados. Actualmente la formación de los docentes en este aspecto tiene mucho de voluntarismo y está a disposición de la resolución de problemas concretos. Además, se hace necesario sumar las condiciones materiales en las que trabajan los docentes: las corridas de una escuela a otra, la sobrecarga horaria, la complejidad del mismo trabajo, entre otras. La directora opina al respecto:

“Hoy los docentes están ávidos de información, quieren saber cómo tratar a cada chico con problemas. Hay varios tipos de docentes, el tradicional, al que le va a costar mucho más abrirse, querer cambiar una estrategia. Uno ve que los más jóvenes quizá tengan la cabeza más abierta y sean un poco más flexibles. Hay otros que están sumergidos en un sistema y de lo que se trata es de asesorar, de acompañar. No te estoy dando un juicio de valor sobre tu práctica, te estoy diciendo que quizá con otra estrategia podamos lograr mejores resultados. Tenemos los profes jóvenes, un medio que está con muchas ganas y otro grupito que da la clase y se va. A veces hay jóvenes en que la formación no está totalmente aceptada, que falta carácter, que falta hacerse respetar, pararse como autoridad.”

Cuando inquirimos de la directora que nos manifestara si había tenido formación en el campo de la integración de alumnos con discapacidad, nos comentó rotundamente que no. Ella es profesora de Inglés, pero también tiene inconclusas las carreras de Abogacía, y Turismo. Actualmente se encuentra realizando un máster en Gestión.

Lamentablemente y afortunadamente, paradojas si las hay, la formación continua de los docentes que trabajan en esta institución es gestionada desde la misma escuela. La directora nos dijo que se realizaron capacitaciones y talleres en conjunto con las escuelas especiales “500”, con el fin de asesorar a los docentes sobre cómo trabajar con alumnos integrados.

En segundo término, la formación continua también tiene que ver con las reuniones permanentes que se llevan a cabo en la institución y que funcionan a manera de instancias de socialización de problemáticas y estrategias, es decir, planes de acción para la efectiva integración de alumnos con discapacidad.

“Para los profesores que tratan de sobrevivir a los retos de una nueva vida profesional en la realidad de la clase, la influencia del apoyo combinado de la escuela (y/o del departamento), la dirección y los compañeros pueden tener un efecto más influyente y significativo sobre su compromiso y autoeficacia que las otras combinaciones de influencias, porque ese apoyo de la escuela es crucial para su aprendizaje acerca de cómo comportarse, cómo lograr su pertenencia, cómo enseñar y cómo ser profesionales (Day y Qing, 2013: 100).

Por otra parte, aparecen lo que se denomina documentos de apoyo que se elaboraron desde la Dirección de Educación Especial en articulación con Educación Técnico Profesional y la Dirección Provincial de Nivel Secundaria, presentando lineamientos y sugerencias realizadas por especialistas con diferentes indicaciones y adaptaciones posibles.

En uno de estos documentos se expresa que se “tiene la intención de poner en común los acuerdos centrales entre dichas Direcciones respecto a la atención de alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad”<sup>3</sup>.

Asimismo incluye citas y aportes sobre “los procesos de integración escolar a fin de procurar instancias de profundización y reflexión sobre las prácticas docentes y

---

<sup>2</sup> En la Provincia de Buenos Aires las escuelas especiales llevan números a partir del 500, ejemplo en nuestra ciudad la Escuela Especial 509 es de Discapacidad Motriz; la Escuela 504 de Discapacidad Auditiva.

<sup>3</sup> Documento de apoyo: integración de alumnos con discapacidad en el nivel secundario. Pág. 1

las dinámicas transdisciplinarias que enmarcan las trayectorias educativas en los proyectos de Integración escolar”<sup>4</sup>.

Allí se aborda el concepto de trayectoria estudiantil como

“singular, y, en tanto necesita ser historizada, depende de un complejo conjunto de factores sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada. De este modo, se espera el desarrollo de propuestas diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios a partir de un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional, con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones. Estas decisiones comprometen a todo el Sistema educativo, en tanto son alumnos del Sistema educativo provincial”<sup>5</sup>.

## **Algunas conclusiones finales**

Luego de haber analizado la situación de escasa/nula formación sobre integración de alumnos con discapacidad en la que se encuentran sumidos los docentes, consideramos que es de vital importancia el trabajo interinstitucional, ya que es un factor potencialmente formativo y favorecedor de las prácticas docentes en general y para los principiantes en particular, aunque los viejos principiantes encuentran que estos espacios también colaboran para un mejor desarrollo de su profesión, más allá de los “esquemas prácticos” que han ido internalizados a lo largo de su vida profesional.

Por otra parte, más allá de que no coincidimos con el voluntarismo y la vocación como las herramientas claves o necesarias para una mejor práctica, sí entendemos que son elementos fundamentales para poder atender a situaciones particulares, por ejemplo reuniones fuera de horarios, encuentros con especialistas y trabajo con profesionales de otras disciplinas.

Es importante destacar que una buena gestión puede ser favorecedora de mejores prácticas docentes ante la compleja situación que atraviesan las escuelas secundarias, pero al mismo tiempo observamos que muchas veces surgen dificultades en las articulaciones entre supervisores y personal jerárquico que no facilitan este tipo de trabajo.

Hoy, la formación docente continúa siendo un hecho compartido entre varias instituciones, y vemos la necesidad de proponer una serie de ateneos para que los docentes puedan completar su formación en la problemática de integración de

---

<sup>4</sup> Ídem. Pág. 1

<sup>5</sup> Ídem. Pág. 2



alumnos especiales. Es por esto que, como parte de la formación continua, el proyecto de investigación al cual pertenecemos tiene planificados para el año que viene ateneos abiertos a la comunidad docente y de profesionales. La idea consiste en que diferentes docentes puedan plantear por escrito y animarse a exponer los casos que se le presentan en el aula y las estrategias que utilizan para desempeñar la tarea docente de la mejor manera. Acompañados por profesionales de la salud, maestros especiales y personal directivo de la escuela, entre otros, podrán poner en cuestión sus casos particulares no para ser criticados sino para enriquecer sus prácticas. De esta manera, además, se lograría compensar en cierta medida la falta de formación de grado ya que se podría invitar a participar a alumnos de carreras docentes terciarias y universitarias para que se interioricen en el tema. Planteamos a futuro los ateneos como una propuesta superadora de formación inicial y continua, dado que

“los ateneos son pensados como proyectos de intervención tendientes a modificar la realidad de prácticas consuetudinarias, como procesos de producción de conocimientos de acuerdo a los cánones científicos; forma de participación de los actores académicos, fuente para la adquisición de un soporte teórico más profundo, respecto de un objeto de estudio, ‘lugar’ para explicitar dudas y para reflexionar. El Ateneo es el lugar privilegiado para el descubrimiento y la validación de hechos; se validan hechos (ex post facto) por referencia a evidencia fáctica, pero la validación aparece como procedimiento para descubrir hechos, en tanto producción de información fáctica” (Borel, Malet; Universidad Nacional del Litoral, 1995).

Atendemos a una “epistemología de la acción que plantea la teorización a partir del análisis de la práctica: trabaja sobre competencias, saberes de la acción, detentados en la práctica y puede desde allí construir e incluir saberes teóricos” (Souto, 2007:10). Podemos afirmar que el ateneo es un dispositivo de enseñanza, aprendizaje y formación.

Para finalizar, pensamos que si la formación se entiende como realización reflexiva de las prácticas, “sólo se puede formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación” (Perrenoud, 2004:103).

## **Bibliografía**

Antonelli, A. y Martínez, J. (2013) Iniciarse en la docencia con alumnos integrados, ponencia presentada en *VII Jornadas Nacionales Sobre La Formación Del Profesorado*, U. N. Mar del Plata.

Borel, M. C. y Malet, A. M. (2009) Los Ateneos: ¿Una Alternativa en la Formación Profesional Docente?. *III Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe. UN del Litoral.

Day, C. y Qing, G. (2013) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Narcea.

Diaz, N.M. (2013) Los docentes principiantes y los actuales retos de la inclusión en educación secundaria ponencia presentada en VII Jornadas Nacionales Sobre La Formación Del Profesorado, U. N. Mar del Plata

*Documento de apoyo: integración de alumnos con discapacidad en el nivel secundario*: elaborado en conjunto entre Dirección de Educación Especial, Educación Técnico Profesional y la Dirección Provincial de Nivel Secundaria.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Souto, M. (2007) *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. - Ficha de cátedra.

# Professores alfabetizadores: des-articulações nas formações iniciais e continuadas

Bernardes, Fábila

[fabiabernardes@gmail.com](mailto:fabiabernardes@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## Palavras iniciais

[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2009, P. 10)

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, realizado numa escola da rede pública estadual na cidade de Porto Alegre, recentemente concluído. Escolhemos esta temática porque representa a síntese de nossa vida profissional e formativa, portanto, de anos de estudos e docência em alfabetização de crianças e na supervisão escolar em escolas da rede pública estadual.

Nessa trajetória vimos constatando as crescentes dificuldades dos professores frente à precariedade das formações para dar conta das exigências inerentes às suas práticas de sala de aula. As formações iniciais de professores

se caracterizam pelo aligeiramento, a generalização e a redução do tempo reservado para os estudos. Com isso, diminui a possibilidade dos futuros professores em obterem um conhecimento efetivo que lhes permita identificar e compreender as múltiplas determinações, que, efetivamente, interferem na busca pela superação dos problemas educativos (Bernardes, 2013, p.21).

O estudo evidenciou que, em alguns aspectos, as formações iniciais das professoras pesquisadas estão desarticuladas das necessidades inerentes voltadas às práticas alfabetizadoras, devido à ausência de conhecimentos teóricos mais aprofundados nesta área.

Considerando-se que esta etapa da alfabetização é fundamental para o processo de escolarização, busca-se através deste artigo estabelecer um diálogo com autores como Ferraro, Mortatti e Saviani, dentre outros, articulando uma discussão sobre as formações de professores com o estudo realizado.

Sabemos que o processo de alfabetização numa sociedade letrada não começa somente na escola, mas sendo um marco do início da escolarização formal, é justamente nessa fase que se inicia o fracasso escolar, um dos principais problemas da educação brasileira.

Embora não trataremos especificamente sobre o fracasso escolar neste trabalho, ele diz respeito aos baixos índices de aprendizagem, uma vez que os alunos estão na escola e, mesmo assim, não conseguem aprender o que se espera e nem alcançar o rendimento necessário para avançar em seus estudos. Outros fatores envolvem o fracasso escolar, tanto de ordem interna ou endógenos (biológicos e psicológicos), como externos ou exógenos (pedagógicos e sociais). Incluindo, neste último aspecto, “as causas de origem econômica, cultural e familiar” (Triviños, 1980).

Nesse sentido, é preciso consideramos também, como estas crianças estão sendo alfabetizadas na sua fase inicial e como os professores consideram a alfabetização em suas práticas, para que se possa garantir a efetivação de um direito humano fundamental.

## **A questão do analfabetismo na realidade atual**

A implantação de novas políticas para a educação no Brasil trouxe, do ponto de vista quantitativo, avanços como a universalização e a expansão do ensino básico, apresentando uma sensível queda nas taxas de analfabetismo, promovendo a inclusão de *todos* na escola. Entretanto, o mesmo não se observa nas questões qualitativas. Ou seja, mesmo que tenha facilitado o acesso e a permanente escolarização, qualitativamente o sistema de ensino não tem conseguido garantir que *todos* os que estão na escola aprendam por não oferecer as condições necessárias para o ensino.

Temos ainda, no Brasil, um expressivo número de crianças na faixa dos 10 anos de idade que mesmo frequentando a escola não estão alfabetizadas. Segundo consta na Declaração de Hamburgo, a alfabetização se constitui como um dos requisitos para a superação das condições de miséria e de alienação humana. Assim, esse direito deve estar garantido desde a infância para que se possa evitar a triste realidade de muitas crianças, “que não conseguiram ainda vencer essa primeira barreira no processo de escolarização e que já levam consigo a marca negativa da incapacidade e do fracasso.” (Ferraro, 2009, p. 25).

Em geral, na mídia são apresentados dados estatísticos destacando que, dentre os países da América Latina, o Brasil ainda se apresenta como o país com maior índice de analfabetismo e menor índice de letramento. Dados mais recentes do

PNAD<sup>1</sup> indicam que as taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, sofreu um leve aumento, indicando que em 2012 foi de 8,7% enquanto que em 2011, a taxa estimada era de 8,6%. O mesmo órgão indica que entre 2011 e 2012, também houve uma pequena redução em relação ao número de pessoas sem instrução, passando de 15,1% para 11,9%, no mesmo período.

Ainda assim, temos 13,2 milhões de brasileiros analfabetos nesta faixa etária, bem como, um considerável número de pessoas que permanecem no nível 1 de letramento, que corresponde à categoria 1 a 3 anos de estudos, denominada pela UNESCO como analfabetos funcionais<sup>2</sup>.

Os dados estatísticos se constituem como importantes indicativos que nos apresentam elementos que auxiliam no processo da descrição, interpretação e compreensão a cerca de um fenômeno em estudo. Entretanto, esses dados não revelam a profundidade dos problemas a serem resolvidos, tampouco podem, por si só, transformar a realidade. As pequenas variações nos índices, que “*estatisticamente*” não são consideradas significativas, para nós são motivo de preocupação e de permanente busca pela elaboração de novas formas para resolver a antiga questão do analfabetismo no Brasil.

Inúmeras mudanças vêm ocorrendo no quadro do sistema educacional. Na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está sendo gradativamente implantada a supressão da reprovação, bem como, a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola com as medidas de proteção à criança e ao adolescente. A partir do ano letivo de 2012, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) do Rio Grande do Sul, com vistas ao cumprimento das recomendações do MEC<sup>3</sup>, determinou a não-reprovação até o 3º ano (inicial) do Ensino Fundamental para todas as escolas da rede.

Em julho do mesmo ano, juntos, governo federal brasileiro, governos estaduais e municipais assinaram o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (BRASIL, 2012), com o objetivo de assegurar que todas as crianças de até oito anos de idade, ou, até o terceiro ano do Ensino Fundamental sejam alfabetizadas.

O referido pacto compõe-se de um conjunto de medidas, que inclui a formação de professores alfabetizadores, com recebimento de uma bolsa e com uma ajuda de custo

---

<sup>1</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

<sup>2</sup> A partir da década de 1990, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL. IBGE. [s.d., s.p.]), conceitua como analfabeto funcional, a pessoa com mais de 15 anos e com menos de 4 anos de estudos completos, as pessoas que apenas decifram o código linguístico, mas não conseguem usá-lo devidamente, ou seja, interpretando o que leem e escrevendo de forma que as possibilite se comunicar.

<sup>3</sup> Ministério da Educação.

no valor de R\$ 200,00, conforme consta na Resolução CD/FNDE nº12, de 8 de maio de 2013<sup>4</sup>.

Por ser muito recente e estar em andamento, não sabemos, ainda, que efeito este pacto poderá produzir na alfabetização inicial escolar. Mas, o que se espera é que esse supere “programas e projetos compreendidos como políticas compensatórias ou de curta duração, pautados numa política de descentralização das políticas de Estado”. (Bernardes; Moraes, 2013, p. 58. In: Albuquerque; Alves, 2013).

Infelizmente a história da educação brasileira tem nos mostrado os avanços tem sido mínimos, portanto, muitos projetos e planos educacionais não tem conseguido realizar concretamente o que legalmente é proposto.

## **Breve histórico das formações de professores e da alfabetização no Brasil**

A história da educação no Brasil foi/é marcada por profundas interferências, tanto políticas como econômicas. Até meados de 1827, enquanto colônia de Portugal, não havia uma preocupação relativa à formação de professores, porém, com a entrada deste no capitalismo industrial, tornou-se necessário preparar a elite colonial na formação do comerciante e do industrial. Conforme Saviani

A questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. [...] É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. (Saviani, 2009, p.143/144).

De certo modo, a questão do analfabetismo deu início os processos de escolarização e de alfabetização e, em decorrência, à questão da formação de professores. Antes da promulgação da Lei Saraiva em 1822, ler e escrever eram vedados para a maioria da população e somente após essa data é que a questão do analfabetismo no Brasil passou a ser considerado um problema. A referida lei, que excluía os alfabetos do direito de votar, perdurou até a Constituição 1988.

Segundo Ferraro (2004), a alfabetização emergiu “como um problema eminentemente *político* e não como uma questão econômica, ligada à produção. Menos ainda como questão pedagógica [...]”. (Ferraro, 2004, p. 113).

---

<sup>4</sup> Essa disposição altera os dispositivos da Resolução CD/FNDE nº4, de 27 de fevereiro de 2013, estabelecendo orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Assim, para ensinar a população a ler e escrever, foi preciso formar os professores, iniciando com o “dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas”. (Saviani, 2009, p.144). O mesmo autor (idem, p. 148) diz que, embora o fenômeno da formação de professores já existisse antes do século XIX, a “necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino”, incluindo a preocupação com a formação docente.

A seguir, apresentamos um quadro que auxilia a nos situarmos historicamente nos períodos da história da formação de professores no Brasil, tendo como base Saviani (2009 p.143/144).

**Quadro 1.** Principais períodos na história da formação de professores no Brasil

**1827 a 1890** – Primeiros ensaios de formação de professores, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

**1890 a 1932** - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais.

**1932 a 1939** - Organização dos Institutos de Educação.

**1939 a 1971** - Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.

**1971 a 1996** – Habilitação Específica de Magistério em substituição da Escola Normal.

**1996 a 2006** - Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e alteração no perfil do Curso de Pedagogia.

Quadro elaborado pela autora. 2013.

Estes períodos, que marcaram as mudanças e avanços na formação de professores, foram assinalados por questões políticas e econômicas. Como podemos observar no quadro acima, o preparo profissional dos professores ocorreu de forma lenta e gradativa. Até meados dos anos de 1970 o foco era o preparo dos professores para atuarem nas escolas primárias, voltados ao domínio de conteúdos a serem ensinados.

Posteriormente, embora não de maneira linear, passou-se à preocupação pelo preparo didático-pedagógico, bem como, para o domínio de técnicas e métodos de ensino. A exigência de que todos os professores, para atuarem na Educação Básica, tenham a formação em nível superior emerge com a Resolução nº 1 do CNE/CP de 15/05/2006.

Observa-se que a história da formação de professores no Brasil se funde com a história da alfabetização, que desde o final do século XIX, vêm em busca de solução de o problema do analfabetismo.

Como já mencionamos, o analfabetismo passou a se constituir como um *problema* em virtude da Lei Saraiva que proibia o voto de quem não soubesse ler e escrever. Com efeito, a formação de professores também passou a constitui-se como um problema mediante a necessidade de se instituir os sistemas nacionais de ensino. A respeito disso Bernardes (2013, p. 34), cita novamente Mortatti (2004), que diz:

ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória [...], e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. A escrita e a leitura passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, para poderem ser tecnicamente ensináveis, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino [...] (Mortatti, 2004, p. 32).

Considerarmos importante mencionar a categoria letramento que faz parte do atual contexto da educação brasileira. Como exemplo, apresentamos um trecho da dissertação, citando novamente Mortatti, que indica que o letramento

está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura de da escrita em sociedade letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares (Mortatti, 2004, p. 11).

Essa autora também cita outros autores brasileiros como Tfouni, Kleiman e Soares que, como ela, comungam de uma definição básica ao considerarem o letramento como “práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas em uma sociedade”. (Bernardes, 2013, p.47)

Ferraro (2008) apoia-se no pressuposto de uma relativa correspondência entre anos de estudos e níveis de letramento. Por exemplo, a *categoria de anos de estudos*, corresponde a de 1 a 3 anos de estudos, que, por sua vez, corresponde ao nível 1, *na categoria níveis de letramento*. Sendo que, mesma essa categoria corresponde ao *analfabetismo funcional*, denominação utilizada pela UNESCO e, entendida pelo



referido autor, como “a realização do mínimo dos mínimos em termos de letramento”. (Ferraro, 2008, p.282. IN: Bernardes, 2013, p.61).

A pesquisa revelou que as professoras tiveram dificuldade para definir letramento. Consideramos que a forma como são implantados alguns conceitos, por pareceres, normas e/ou publicações, acabam por se constituem como meras expressões ideológicas. Isso porque, na realidade concreta, não são oferecidas as condições prévias necessárias para pôr em prática o que é anunciado e proposto.

## **Professoras pesquisadas e suas formações no contexto alfabetização e do letramento**

Neste item, apresentamos sucintamente algumas considerações feitas pelas participantes da pesquisa. Foram entrevistadas oito professoras que trabalham na escola pesquisada com as turmas dos três primeiros três anos do ensino fundamental, incluindo uma supervisora e uma professora apoiadora<sup>5</sup>,

Destacamos duas questões relevantes que nos levaram a considerar que as formações iniciais e continuadas dos professores alfabetizadores não estão articuladas às necessidades inerentes às suas práticas. Uma refere-se ao tipo de formação dos professores e, a outra, aos conhecimentos específicos para o exercício da função para a qual são designados. Para confirmar essa suposição, apresentamos o relato de uma das entrevistadas,

[...] deveriam ter cadeiras de métodos de alfabetização na universidade. Muitas professoras chegam com muito boa vontade, mas não sabem nada sobre métodos de alfabetização. Até mesmo, deveria de ter curso sobre como trabalhar com as crianças pequenas (2013, p.78).

A esse respeito, Moraes (2011), que pesquisou sobre A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACED/UFRGS, considera que

O curso de Pedagogia parece seguir com o estigma de desvalorização profissional, servindo à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens que também não precisam

---

<sup>5</sup> As professoras apoiadoras foram treinadas pela Secretaria do Estado de Educação para, em conjunto com os professores das turmas dos três primeiros anos iniciais, trabalharem com os alunos que apresentam alguma dificuldade em acompanhar o processo de aprendizagem. Cabe esclarecer que, até a finalização da pesquisa, pouquíssimas escolas da rede estadual de ensino, contavam com uma professora apoiadora. E segundo relato da professora entrevistada, ela não havia participado de nenhum treinamento, e, também nunca havia passado pela experiência de alfabetizar uma turma.

aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências em espaços formais ou informais (Moraes, 2011, p. 31. IN: Bernardes, 2013, p.77)

A fala da professora vem ao encontro das considerações de Moraes a respeito do curso de pedagogia. Esse, não tem oferecido as condições mínimas necessárias para que os professores atuem em suas áreas. E, acrescentamos que, se suas formações iniciais não condizem com as opções de exercício docente, nas formações continuadas raramente conseguem se qualificar para superar suas carências formativas.

As professoras pesquisadas, em sua maioria, tem formação em Pedagogia, sendo que uma, além da pedagogia, é formada em Educação Física e somente uma delas ainda não concluiu o nível superior. Vejamos suas respostas no quadro abaixo as falas sobre suas formações, conforme consta na dissertação de Bernardes (2013 p.64/65):

(ENR7). Fiz o curso de magistério, em 1998, no Colégio X, essa foi minha formação. Na UFRGS, fiz dois semestres de pedagogia à distância e seis semestres de geografia na PUCRS. Na área de educação, foi isso.

(ER5). Sou formada em pedagogia.

(ER4). Fiz magistério e pedagogia em supervisão escolar [...].

(ER1). Sou pedagoga, supervisora escolar, psicopedagoga clínica, especialista em alfabetização pelo GEEMPA e, também, especialista em atividade física para deficiente mental e físico [...].

(ENR8). Fiz Supervisão Escolar, apesar de não ter feito o magistério [...]

Na questão referente ao como as professoras foram/buscaram se preparar para serem alfabetizadoras, a pesquisa apontou que duas tiveram alguma disciplina, “mas, de maneira bem geral”, “uma professora está em curso e teve *uma* disciplina sobre as concepções pedagógicas. E a outra, aprendeu sobre “o Método da Abelhinha<sup>6</sup>, há mais de 30 anos”. (Bernardes, idem)

Para as demais professoras o conhecimento foi adquirido “na prática mesmo”, na “troca e ajuda entre as colegas, nos cursos e oficinas”. Dentre todas, “apenas uma

---

<sup>6</sup> O Método da Abelhinha foi criado em 1965 por Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso. Difundido e utilizado durante aproximadamente uma década, entre os anos 1970 e início dos anos 1980 no Brasil. Esse método tem como base o Método Fônico, no qual se ensina a correspondência entre som e letra.

entrevistada afirmou que nunca viu nada específico sobre a alfabetização na sua formação” (Bernardes, 2013, p.77).

Ao expressarem sobre suas concepções de alfabetização, as professoras detiveram-se na descrição da prática alfabetizadora, nitidamente desvinculada de uma base teórica coerente. Não desconsideramos a questão empírica, as experiências e a prática, mas, sim, o fato de separá-las da realidade concreta e da questão teórica.

Essa separação entre prática e teoria é muito presente nos *jargões* dos professores de um modo geral, como por exemplo, a famosa frase “a teoria, na prática é outra coisa”, ficando apenas na concepção de que é preciso partir das práticas, das experiências e das vivências, sem a relação dessas com a teoria (Bernardes, 2013, p.81).

Essas práticas pedagógicas, que tem como base o lema “aprender a aprender”, têm sua origem no movimento escolanovista<sup>7</sup> e ganhou força no chamado Relatório Delors (1997)<sup>8</sup>, passando a fazer parte das políticas curriculares do Ministério da Educação (MEC).

Para Duarte (2001), este lema

reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (Duarte, 2001, p.28).

Nesta direção, na ótica do capitalismo atual, os saberes dos professores devem estar direcionados às constantes mudanças e possibilidades de adaptação frente às exigências econômicas, culturais e políticas. Nesta ótica, é o professor quem deve *construir* seu conhecimento, o que reforça sua responsabilização pelo fracasso do ensino como um todo.

## **Algumas considerações finais**

Embora não garanta por si só qualidade para o desempenho profissional ou para seu sucesso ou competência, a formação inicial de professores se insere como um

---

<sup>7</sup> No Brasil, este movimento teve início como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Para ele, “as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades”. (Fonte: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>.

Acesso em 29/09/2013.

<sup>8</sup> Relatório realizado pela UNESCO (1997), cujo principal relator foi Jacques Delors.

direito que deve possibilitar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa formação deve ter um caráter histórico e político que possibilite aos professores analisarem, de forma crítica, a realidade, para assim, terem as condições necessárias para modificá-la.

Por conseguinte, as formações continuadas que tem (ou deveriam ter) como principal objetivo a atualização, o desenvolvimento contínuo dos conhecimentos correspondentes ao campo de atuação do professor, bem como, de aperfeiçoamento profissional. E, principalmente ser institucionalizadas, constituindo-se como um direito vinculado à sua profissionalização.

No entanto, considerando o que apresentamos neste artigo, com base nos autores com os quais dialogamos e na pesquisa realizada com as professoras que alfabetizam, podemos afirmar que seus processos de formação inicial e continuada têm sido ineficientes e desvinculadas dos conhecimentos necessários às práticas alfabetizadoras.

Tais considerações nos apontam para a necessidade abrir espaços para que se discuta sobre as formações de professores que hoje vem sendo desenvolvidas nas universidades. E, se atualmente a formação de professores prevê um profissional que necessita de uma aprendizagem continua, que esta esteja “associada ao coletivo e à proposta pedagógica da instituição, além de ser financiada pelo poder público (gratuita).” (Oyarzabal; Moreira e Moraes, 2009, p. 120).

Assim, é nesse sentido que propomos a ampliação das discussões sobre as formações de professores, especialmente voltadas à alfabetização, com suas especificidades, ligada à análise e ao estudo de teorias que permitam sustentar a prática educativa. E, ainda, que se abra espaço e tempo para discussões, resgatando a função social da escola como espaço que prioriza os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, que, ao que parece lhe está sendo tirado.

## Referências

- Bernardes, Fábila F. (2013) *A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS.
- Bernardes, Fábila F.; Moraes, Jaira C. (2013) *A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA: Um diálogo sobre os desafios e possibilidades*. IN:

- Albuquerque, Paulo P., Alves, Simone S. (org). *Nas ideias pedagógicas: Uma educação para ação*. São Leopoldo: Itapuy, 140 p.
- Duarte, Newton *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)[Disponível por meio eletrônico]. Acesso em 20 dez 2012.
- Ferraro, A. Ravanello *Analfabetismo no Brasil: Desconceitos e políticas de exclusão*. Perspectiva, Florianópolis, v.22, nº01, p.111-126, jan./jun. 2004.
- Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso 07/jul/2012.
- Ferraro, Alceu F. *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci_arttext)>. Acesso: 24 jun. 2012.
- Ferraro, Alceu F. (2009) *A História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*, São Paulo: Cortez.
- Moraes, Jaira Coelho (2011) *A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAFED/UFRGS: um estudo das diretrizes curriculares de 2006*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- Moraes, Jaira C.; Moreira, Adriana L.; Oyarzabal, Graziela M. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: análise da realidade e critérios para a elaboração de proposta*. In: SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; OYARZABAL, Graziela; BÚRIGO, Carla C. (Orgs.). *A formação e professores para a Educação Básica na América Latina*. Florianópolis: UFSC, 2009. P. 111-121.
- Mortatti, Maria do R.L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- Saviani, Demerval *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>, acesso em 30/09/2012.

Triviños, Augusto N.S. *Fracasso escolar*. Coleção AOERGS, Porto Alegre: Pallotti, 1980, p.24.

# **A profissionalidade do professor de administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção**

Búrigo, Carla Cristina Dutra

[carla.burigo@ufsc.br](mailto:carla.burigo@ufsc.br)

Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil

Copello, Maria Inés

[copello@adinet.com.uy](mailto:copello@adinet.com.uy)

Universidad de la República. Uruguay

Moni, Marcelo Bine

[marcelobine@yahoo.com.br](mailto:marcelobine@yahoo.com.br)

Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil

## **Considerações iniciais**

O presente artigo tem como objetivo, compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade docente dos professores de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A inquietação quanto a esta temática sustenta-se a partir da nossa vivência como investigadores da área de Gestão Universitária e de profissionalidade Docente, bem como, nos resultados dos estudos de Sacristán (2006), Bazzo (2007), Covre (2008) e Pimenta e Anastasiou (2011), que apontam que, dentre os diversos fatores que contextualizam o baixo padrão do ensino universitário, destacam as condições de trabalho e a ausência de formação pedagógica específica na profissionalidade docente.

A ausência de um posicionamento sócio-histórico da docência, segundo os autores, interagindo no processo de ensino e de aprendizagem, está transformando a educação superior em mera retransmissora de conhecimentos, e os professores em reprodutores da mesmice, excluídos do processo de pensar sobre a sua profissionalidade, sendo estes potenciais inibidores de desenvolvimento de processos mais criativos de educação.

De acordo com Borba (2002), a profissionalidade é a condição daquilo que é tomado como profissão. O desafio do presente artigo apresenta-se em compreender este processo de profissionalidade do Professor de Administração de uma universidade pública federal, neste caso, dos professores do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este artigo é fruto de uma pesquisa *stricto sensu* (Moni, 2013), realizada no âmbito da Gestão Universitária, que buscou, essencialmente, a construção e sistematização de conhecimentos com respeito à constituição da profissionalidade docente de professores de Administração da UFSC. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso de natureza qualitativa.

No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores efetivos do Departamento de Ciências da Administração (CAD), do Centro Sócio Econômico (CSE), da Universidade Federal de Santa Catarina. A opção por trabalharmos apenas com os professores efetivos, na ativa, justifica-se por estarem desenvolvendo seu Trabalho Acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) na UFSC. Optamos em não trabalhar com professores substitutos por este terem um caráter temporário com a Instituição, e nem com professores inativos, que apesar de terem uma vivência na Universidade, não estão mais vivenciando cotidianamente o espaço acadêmico, neste caso o CAD/CSE/UFSC (Moni, 2013).

Deste modo, no sentido de contemplar a exigência da construção de uma perspectiva histórica do processo de constituição da profissionalidade dos professores, definimos a amostra deste estudo compondo com um professor efetivo que tenha ingressado em cada década de existência do Curso de Administração da UFSC.

Isto posto, nos resultados da presente pesquisa, não objetivamos obter generalizações, mas generalidades, que podem vir a interessar a determinados grupos de especialistas, como ponto de partida para uma análise que busque desenvolver novas idéias, novos significados e novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

Para o desenvolvimento do presente artigo, partimos do que dispunhamos de mais concreto, ou seja, a formação do Administrador e a formação do Professor de Administração, com foco na Universidade Federal de Santa Catarina, descrevendo historicamente o processo de desenvolvimento e as limitações desta formação, para atuação na educação superior em uma universidade pública federal.

Após, estudamos sobre o processo de desenvolvimento da profissionalidade do Professor de Administração e a formação como processo. Nesta caminhada, partindo da formação do Administrador e voltando para ela por meio dos estudos, das entrevistas e das análises realizadas, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento da profissionalidade do Professor de Administração, passa pela essência do processo de formação, inserido em um contexto delimitado pelas



condições de trabalho propiciadas ao professor, e que por ele pode ser mantida e/ou transformada a partir das relações que este mantém com o seu trabalho acadêmico.

## **1. Pressupostos históricos da formação do administrador**

A história do ensino de Administração no Brasil é bastante curta, inicia-se a partir da década de 1940, conforme Ribeiro (2012), quando a função do administrador começa a tornar-se necessária nas instituições públicas e privadas brasileiras, em função do novo modelo econômico que se instala no País a partir da Segunda Guerra Mundial.

Seu impulso se dá devido à emergência de organização e racionalização das atividades do novo sistema produtivo no âmbito do sistema capitalista, que passa a requerer uma nova burocracia especializada, necessária para gerir as grandes empresas estatais e privadas criadas nesta época, e conduz a um modelo econômico baseado em dois eixos de atuação: a industrialização acelerada, no intuito de substituir as importações e diminuir a dependência do País, e o planejamento econômico racional do Estado (Ribeiro, 2012).

Neste sentido, Covre (1991) afirma que a implantação e desenvolvimento dos Cursos de Administração se apresentam, no Brasil, como uma necessidade concebida pela Ideologia Neocapitalista e seu espírito modernizante, que marca a gestão do segundo Governo Vargas (1950-1954), caracterizada pelo espraiamento do Capitalismo Monopolista para as periferias mundiais.

Segundo a autora, o desenvolvimento passa a ser sinônimo de industrialização, de implantação de grandes empresas, de uso de tecnologias complexas, e da necessidade de mão de obra de nível superior.

Com a finalidade de valorização do desenvolvimento planejado e do estímulo à formação de uma burocracia e de um capitalismo mais racional, o ensino de Administração ganha corpo com a criação, em 1944, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), “que se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para a administração pública e privada” (Covre, 1991, p. 65).

A partir da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, é criada no Rio de Janeiro, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), voltada para a formação e treinamento de especialistas em administração pública, e, em seguida, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), voltada para a formação de especialistas para atender o setor produtivo (Covre, 1991).

Historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por dois momentos marcantes: em 1966, quando foi fixado o primeiro currículo mínimo do Curso de

Administração, por meio do qual foi habilitado o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração. Esta denominação foi alterada para Administrador somente em 1985 (CRA, 2012) e, o segundo, com a regulamentação da profissão de Administrador em 08 de setembro de 1965, por meio da Lei nº 4.769/65 (BRASIL, 1965).

Em Santa Catarina, a origem dos Cursos de Administração remonta à década de 1930, tendo o atual Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, surgido a partir do Curso Superior de Administração e Finanças, criado em 30 de junho de 1931, e reconhecido em 16 de maio de 1944, na época como Curso Técnico (UFSC, 2012a).

Este Curso evoluiu, na década de 1950, para a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina, que perdurou até 1960, quando, em conjunto com as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, existentes na capital do Estado, deu origem à Universidade Federal de Santa Catarina, instalada oficialmente em 12 de março de 1962 (UFSC, 2012a).

Na UFSC, em 1º de dezembro de 1965, foi criado o Curso de Administração de Empresas e de Administração Pública, tendo sua primeira turma ingressado em 1966, e se formado em 1969 (UFSC, 2012a).

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), conhecida como Lei da Reforma Universitária do Governo Militar (1964/1985), ocorrem intensas transformações na educação superior pública, passando a ter um direcionamento mais tecnicista, que era uma necessidade criada em decorrência da expansão do capitalismo monopolista no Brasil (Chadad e Chadad, 2010).

De acordo com Chadad e Chadad (2010), os principais pontos da reforma foram: a instituição do regime por créditos, permitindo a matrícula por disciplina; criação dos cursos de curta duração; fim da cátedra; unificação do vestibular; aglutinação das faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos; e, a reorganização funcional, com a racionalização da estrutura e do funcionamento das Instituições de Educação Superior.

Após esta Reforma Universitária, o Departamento de Administração e Finanças da antiga Faculdade de Ciências Econômicas passou a ser denominado Departamento de Ciências da Administração (CAD), sendo o seu curso de Administração reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 10 de abril de 1975 (UFSC, 2012a).

Atualmente, o Departamento de Ciências da Administração da UFSC oferece cursos de Aperfeiçoamento, Graduação e Especialização, tanto na modalidade presencial quanto a distância, Mestrado Profissionalizante em Gestão Universitária, Mestrado Acadêmico em Administração e Doutorado Acadêmico em Administração, contando com 36 docentes efetivos e 03 (três) substitutos (UFSC, 2012a).

## 2. A formação do professor de administração

Formalmente, a pessoa que se habilita ao cargo de Professor Universitário tem que possuir a titulação de pós-graduação *stricto sensu*, atendendo ao Artigo nº 52 da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que determina que todas as universidades devem possuir pelo menos um terço de seus docentes titulados em curso de mestrado e doutorado.

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, o ingresso na carreira do magistério superior é regulamentado pela Resolução Normativa nº 25 do Conselho Universitário (UFSC, 2013), que determina, com respaldo no Artigo nº 12 do Decreto nº 94.664/87 (BRASIL, 1987), que tal habilitação dar-se-á por meio de concurso público de provas e títulos.

Para Chauí (2003, p. 07), os professores são valorizados não pelos conhecimentos que dominam no campo da sua disciplina, mas pela titulação que possuem. Neste contexto, a docência é oficializada como um aspecto secundário da vida acadêmica. Para a autora:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Segundo Oliveira, (2011), a seleção de docente universitário não considera prioridade, como requisito para nomeação, a formação específica em docência universitária, sobrepondo-se a esta, a formação específica e a titulação que, *a priori*, são consideradas garantias de suficiente formação como profissional e como pesquisador.

Isto leva a refletir que, diante do despreparo do bacharel em Administração para a docência, o ato de sua nomeação como professor para o ensino superior tem o sentido de uma alteração meramente semântica. A nomeação se configura como um ato administrativo, pelo qual, está-se dando ao Administrador o nome de professor,

que assume a profissão por força deste ato legal em que o nome de sua profissão é trocado.

Pesquisa realizada por Bazzo (2007) nos mostra que a maioria dos docentes do ensino superior compartilha do senso comum de que para ser um professor universitário basta ser um profissional competente da área, que domine os conhecimentos técnicos que serão repassados aos alunos, e que o ensinar surge nesta visão simplista, a partir do conhecimento.

De acordo com a autora, esta concepção de ensino é comum, tanto aos professores mais experientes quanto aos mais novos, com a diferença que os mais antigos estão convictos disto, e os mais novos se mostram inseguros, posto que acrescentam à sua falta de preparo a falta de experiência profissional, tornando mais incerto o seu sucesso de atuação na docência.

A formação do Administrador, cuja graduação se dá via bacharelado, vem sendo claramente dirigida a suprir esta demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado e, como reflexo da política produtivista com o advento do neoliberalismo, a partir na década de 1990, passa ao largo da preocupação com a formação pedagógica específica para a docência.

Isto também se evidencia nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005), que delimitam que os cursos de formação desenvolvam em seus alunos competências e habilidades, que atendam a produtividade exigida pela atual sociedade mercantilizada, isto é, determinada pelo mercado como uma imposição de sobrevivência. Bem como, a formação de Administradores na UFSC que de acordo com a Proposta Curricular do Curso de Administração (UFSC, 2012b), obedece a esta mesma cultura de ensino tecnocrático com foco no mercado.

Embora vários destes saberes, conhecimentos e competências possam ser eventualmente necessários, em certa medida, no exercício da docência, como a habilidade de expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, é evidente que o eixo articulador da graduação de Administração é o mercado, e a docência, embora citada como atividade profissional do administrador, não tem relevância no contexto da formação.

### **3. A profissionalidade do professor de administração**

Os professores vivenciam um processo de trabalho que lhes exige a deliberação consciente e em tempo real entre componentes de diversos contextos que medeiam a

sua profissão, pois ao tempo que devem atender as prescrições da Política Educacional, que determinam a constituição formal da sua tarefa, estabelecendo diálogos com os demais atores, que estão no seu entorno no fazer acadêmico, e que interferem nestas tarefas.

O exercício do trabalho obriga a uma confrontação com o real, que leva o trabalhador a pensar e agir de forma desafiadora daquela prevista na organização do seu trabalho, lançando mão de sua mestria, de sua engenhosidade, sua inteligência prática para superar a resistência à sua execução.

Os arranjos que o trabalhador põe em prática para superar as diferenças entre as prescrições e a atividade efetivamente executada, que envolvem além de seu conhecimento técnico, seus sentimentos e afetos, não podem jamais ser previstos, uma vez que são reinventados a cada demanda de atividade, fazendo com que o trabalho seja uma atividade indissociável de seu realizador.

Mas, além de atividade individual, o trabalho é uma relação social e envolve também, em razão disso, “um conjunto complexo de relações entabuladas entre o sujeito e aqueles com e para quem ele trabalha [...] pressupõe invenção e apropriação do saber fazer coletivo” (Gernet; Dejours, 2010, p. 63).

A busca negociada deste consenso passa pela reestruturação das regras de organização prescritas para o trabalho, estabelecidas nas normas de procedimento, que passam a ser, por via do diálogo, reinventadas, recriadas e, às vezes, substituídas pelos acordos estabelecidos entre os participantes.

As concepções de trabalho individual e coletivo de Gernet e Dejours (2010) deixam claro que, uma grande parte do trabalho produz-se subjetivamente, por meio do que chamam de maestria e inteligência prática do trabalhador. Por outro lado, considerando que o objeto do trabalho docente são as pessoas, torna-se fundamental a interação com as demandas deste usuário potencial, introduzindo uma racionalidade dialógica, capaz de propiciar condições negociáveis em que se estabelecem os processos de ensinagem.

A concepção de ensinagem, parte da aglutinação dos termos ensino e aprendizagem, e tem o sentido da participação conjunta dos professores e alunos em uma ação única da qual decorra necessariamente a aprendizagem, sendo essa parceria uma das condições fundamentais para a construção do conhecimento do aluno (Anastasiou, 2003).

Todavia, para Sacristán (1995, p. 65), a definição exata da profissionalidade docente não é fácil, uma vez que do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma “semiprofissão, em comparação com as profissões liberais

clássicas”. Deste modo, define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na acção (sic) docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para o autor, o conceito de profissionalidade está em processo, em permanente elaboração e deve ser contextualizado de acordo com o “momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar” (Sacristán, 1995, p. 65).

Deste modo, segundo Sacristán (1995), a possibilidade de sua atualização deve ocorrer em três dimensões diferentes:

- a) em nível das práticas cotidianas de sala de aula;
- b) em nível profissional, onde produzem um saber técnico que modela suas práticas, (formado por ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas); e,
- c) em nível sociocultural, que proporciona valores e conteúdos relevantes.

Para Sacristán (1995), pelo fato da prática educacional se desenvolver naturalmente dentro de uma sociedade e cultura, promovida informalmente entre seus membros, antes mesmo de ser institucionalizada, faz com que haja uma frágil percepção da necessidade do professor e da sua profissionalidade.

O autor argumenta que os professores fazem parte de uma classe de trabalhadores solitários, que pouco falam de seu ofício entre si, e das possibilidades de melhoria da atividade que desenvolvem, e, deste modo, tendem a internalizar, transmitindo pouco de sua prática profissional, demonstrando dificuldade de construir um saber especializado sobre sua prática.

Assim, o professor tende a aprender por tentativa e erro, onde a sala de aula torna-se o principal local de aprendizagem do docente, sendo que “as influências informais na socialização são mais decisivas que as formais, mais eficazes que os cursos de formação” (Sacristán, 1995, p. 70).

Com vistas a uma melhor definição de profissionalidade, recorreremos a Kuhn (2011), partindo da sua reflexão sobre paradigmas. Para o autor, (2011, p. 220) “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” e ainda, “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, das quais os membros do grupo lançam mão quando necessário, para possibilitar a construção de juízos sobre a realidade a intervir.

Kuhn (2011) concebe um paradigma como uma matriz, que abriga elementos ordenados de diversas espécies, como: as generalizações simbólicas, cujo significado está implícito na cultura do grupo; as crenças, que balizam os limites da atuação que será aceito pelo grupo; os valores, que contribuem para proporcionar ao participante a sensação de pertencimento ao grupo; a personalidade individual; a experiência

advinda dos problemas resolvidos anteriormente; e, o próprio conhecimento do *habitus*.

O conceito de matriz de Kuhn (2011) permite representar o processo de construção da profissionalidade do professor como um *continuum*, desde sua educação informal recebida na infância até a plenitude de sua carreira docente, sendo que, as lacunas de formação dos elementos da matriz, vão sendo complementadas ao longo da vida, pelas suas experiências e aprendizagens.

Com base neste sentido de matriz (Kuhn, 2011), como uma composição de diferentes elementos, e retornando a Sacristán (1995, p. 74), para quem a prática educativa só pode ser compreendida em relação a todas as múltiplas determinações estabelecidas pelo seu contexto, a prática docente pode ser definida como o lugar da intersecção destes diferentes elementos e, “a essência de sua [do professor] profissionalidade reside na relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir”, em diferentes contextos práticos.

Consideramos que este entendimento, do processo de constituição da profissionalidade, seja fundamental para se pensar com vistas a um salto qualitativo na formação de professores para o ensino universitário público, rompendo de vez com a concepção de formação como mera habilitação para a carreira de professor.

#### **4. A formação como processo**

Desde que nasce, até o fim de sua vida, o homem será sujeito de alguma forma de processo educativo, e, neste sentido, Freitag (1986) considera que, conhecer a experiência acumulada por uma geração de pessoas, é indispensável para a sobrevivência das gerações seguintes, sendo que os adultos constantemente suscitam, de forma natural, nas crianças de determinado grupo social, o aprendizado dos meios necessários para sua sobrevivência, de acordo com as inúmeras exigências do meio social e natural a que criança se destina.

Freitag (1986, p. 17) afirma que a educação se impõe de modo coercitivo para os indivíduos, que sofrerão os seus efeitos em benefício de sua melhor adaptação e integração ao sistema social de que faz parte, para que se efetive no sentido de preservação da ordem, harmonia, equilíbrio, conservação e continuidade do sistema social dado e, deste modo, “para que o sistema [social] sobreviva, os novos indivíduos que nele ingressam precisam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem seu funcionamento”.

A transmissão da experiência de uma geração para outra, dá-se assim, fundamentalmente, no interesse da preservação do grupo social, uma vez que a

educação transmite, e, deste modo, ajuda a preservar, em essência, a cultura do grupo, representada pela língua, tecnologias, gestual, crenças, enfim, tudo que se relacione ao conhecimento adquirido “através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro” (Brandao, 2006, p. 25).

Neste sentido, a educação é um tema que suscita uma das poucas unanimidades de opinião entre os diferentes sujeitos sociais, sejam partidos políticos, mídia, igreja, trabalhadores, empresários: todos a consideram necessária e importante, por representar um diferencial para a ascensão financeira e social, assim como para o desenvolvimento humano (Pimenta; Anastasiou, 2011).

Para Brandão (2006, p. 66), apesar da importância da educação enquanto pensada no sentido para dentro do sujeito, usada “para educá-lo, torná-lo melhor, desenvolver nele tudo o que tem e tudo a que tem direito”, torna-se necessário pensá-la em termos do mundo real a que se destina este homem, como forma de preservação de determinado grupo social, de suas relações sociais, de seus valores, de sua cultura, ou seja, em termos do saber transmitido a uma pessoa que de alguma forma vai servir a todos, contrariando a idéia inicial de que a educação deve servir somente ao homem, individualmente.

O autor considera que, por mais que se incline a ser interpretada de forma “pura”, a partir de uma ou outra vertente, não dá para desconsiderar que a definição de educação sempre será relativa ao tipo de sociedade em que se origina e a que serve, explicitando “o que são de fato os homens, o mundo e as relações concretas entre o mundo e os homens” (Brandao, 2006, p. 69).

Deste modo, torna-se ilusório pensar que a educação está desconectada das necessidades sociais, como uma ação social, pois cada sociedade considerada em seu momento histórico possui demandas de educação que devem ser atendidas, e ao mesmo tempo repensadas, sob pena de colocar-se em xeque a subsistência desta própria sociedade.

Neste contexto, a educação, como uma prática social, como resultado do pensar sobre a realidade, é inseparável do processo de formação. A formação é o resultado da obra do pensamento, da consciência, e deve estar fundamentada em um campo teórico e no contexto histórico, alicerçada em uma proposta pedagógica embasada na interrogação, na reflexão, na crítica, na investigação (Búrigo, 2009).

Cabe destacar que, se a formação do professor for instrumental, fragmentada, adequada a princípios previamente definidos, sem uma teoria que dê sustentação à compreensão de sua prática, sua ação docente certamente se concretizará em um vazio social. Faz-se necessário vivenciar, experimentar, adquirir atitudes e valores



que é distinto de simplesmente conformar-se com o saber, o conhecer, o compreender e investigar aplicadamente. É necessário ir além, com a perspectiva de transformar o meio social.

## Considerações finais

Resgatando ao objetivo inicialmente proposto, ou seja, compreender como se desenvolve o processo de constituição da profissionalidade do Administrador com vistas à atuação como professor no Curso de Administração na Universidade Federal de Santa Catarina, consideramos que esta profissionalidade vem se constituindo na prática docente, dissociada de um processo de formação pedagógica.

A pesquisa apontou os antagonismos vivenciados pelos professores, que dão conta de que, diante do grande número de condicionantes presentes no ambiente de trabalho, e diante de sua frágil formação pedagógica, os professores se sentem perdidos, sem saber como e onde buscar ajuda, e nem mesmo, se esta ajuda está disponível, em algum lugar (Moni, 2013).

De acordo com Moni (2013) a formação recebida pelos professores é muito frágil, no sentido da construção de sua profissionalidade, diante as múltiplas exigências da função docente, para que possam oferecer uma formação em sentido mais amplo aos seus alunos. A ênfase dada à formação técnica da Administração, somada ao eventual reforço didático proporcionado pela experiência profissional anterior à docência, contribuem de forma parcial ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Consideramos que esta fragilidade da profissionalidade docente, seja fruto de um processo histórico caracterizado pela atuação da Universidade, ao longo do tempo, fiel ao seu papel de formadora de mão de obra para o mercado, ao mesmo tempo em que a preocupação com a formação dos seus professores, permaneceu relegada a um plano secundário.

Neste cenário, dependentes que são de seus conhecimentos técnicos como legitimadores de sua condição de professores, desprovidos de qualquer orientação pedagógica mais aprofundada, os professores reproduzem comportamentos observados e copiados, quiçá, de seus próprios professores, pelo *habitus*, com limitações para criar estruturas conceituais que se traduzam, dialogicamente, em ações que possam vir a modificar a sua prática.

Por outro lado, a pesquisa (Moni, 2013) mostrou que, a permanência de grande parte das dificuldades na docência pelos bacharéis de Administração na UFSC, passa pela incompreensão do papel que desempenham na Docência Universitária. Os

principais fatores intervenientes são as suas condições de formação, que excluem os componentes pedagógicos, suas condições de trabalho, que implicam em uma autonomia relativa, e pela ausência de um sentido político, histórico e social do seu ensinar, em seu trabalho acadêmico.

Diante deste quadro pouco encorajador, que se apresenta, da formação de professores de ensino superior de Administração, cremos que se torna premente um posicionamento da Universidade como instituição formadora, com vistas a um salto qualitativo na formação destes docentes. Isto posto, propomos a criação de um Curso de Mestrado Profissional de Docência Universitária de Administração.

Cabe lembrar que, o foco do Mestrado Profissional, é a aplicação de conhecimentos e tecnologias disponibilizados pelas instituições, que oferecem os cursos para a solução de problemas práticos, no ambiente de atuação do profissional, seja nas empresas ou instituições governamentais ou não governamentais de origem dos alunos (Ribeiro, 2013).

Assim, nossa proposta, pretende aproveitar as particularidades deste espaço formativo, que aprendemos a conhecer e a respeitar como uma das alternativas de formação para professores, pois tem possibilidade de reunir condições para proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Administração.

Optamos por propor um Curso de Pós-Graduação como alternativa de formação, com vistas a que este se constitua num referencial de conteúdos como parte integrante para o processo de formação dos professores.

Nesta proposta, a formação da profissionalidade do docente anda *pari passu* com a sua formação também para a pesquisa, constituindo-se o ser professor e ser pesquisador num mesmo movimento dialético, a partir de uma sólida formação que inclua teorias, técnicas e métodos de pesquisa, e possibilite construir e reconstruir uma visão de homem, de mundo e de sociedade.

A partir destes pressupostos, este Curso traz a possibilidade de atender a diversos públicos, uma vez que sua meta é possibilitar a constituição das bases da profissionalidade docente:

- a) administradores recém-graduados, que manifestam interesse para a docência, e assim, o busquem como alternativa ao Mestrado Acadêmico, cuja temática é generalista na formação do Administrador;
- b) professores que já atuem na docência de Administração, nas diversas Instituições de Ensino e estejam buscando uma pós-graduação *stricto sensu*, como parte de sua caminhada acadêmica; e,

c) professores iniciantes da UFSC, que mesmo já sendo mestres ou doutores em outras áreas, possam cursar o Mestrado Profissional de Docência Universitária de Administração, ou de forma autônoma, para sua especialização, ou institucionalmente, como exigência de seu Estágio Probatório (Moni, 2013).

O objetivo deste Curso, além da formação pedagógica para a atividade docente, é possibilitar aos professores elementos para que possam superar a fase de maior fragilidade em sua carreira acadêmica, que é o de sua iniciação na docência, de maneira que possam conhecer e reestruturar o processo da sua profissionalidade.

Esta formação deve estar inserida numa perspectiva histórica e coletiva, a partir da reflexão e explicitação dos valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional, voltada para as questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

A sugestão de um Curso de Mestrado Profissional em Docência de Administração pode ter várias implicações na constituição da profissionalidade do professor. A primeira, e talvez a mais importante, é situar o trabalho do professor no contexto da educação superior brasileira, possibilitando que se veja como professor, como educador. Isto poderá possibilitar condições para que se identifique e internalize os diversos componentes constitutivos de sua profissionalidade de professor, que embora estando, neste início, incompletas, ficarão à espera de serem complementadas por suas experiências e aprendizagens, visto que, à medida que conheçam a necessidade, passarão eles próprios a buscar estas complementações, constituindo esta sua formação como um processo, e não como um mero produto.

Em segundo lugar, proporcionar um espaço formativo onde não estarão Administradores fazendo um mestrado para se tornarem professores, mas sim um espaço de interação, de professores refletindo sobre seu trabalho acadêmico, em torno de uma agenda de dificuldades comum a todos, possibilitando romper o natural isolamento existente nesta classe.

Quiçá, o Mestrado Profissional em Docência de Administração possa transformar-se em um importante instrumento de diálogo entre os pesquisadores e os professores, com trocas de conhecimento e de experiências, para que em conjunto possam desenhar possíveis caminhos teóricos e práticos, na constituição da profissionalidade do Professor.

## Referências

Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2003) *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves,

Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville (SC): Univille.

Bazzo, Vera Lúcia (2007) *Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. Tese de doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.

Borba, Francisco da Silva (2002) *Dicionário de Usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática.

Brandão. Carlos Rodrigues (2006) *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

Brasil *Lei n° 4.769*. Brasília, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm). Acesso em: 23 jun. 2012.

Brasil *Lei n° 5.540*. Brasília, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em 14 ago. 2012.

Brasil *Decreto n° 94.664*. Brasília: 1987. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm). Acesso em: 23 jun. 2012.

Brasil *Lei n° 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20 nov. 2011.

Brasil *Resolução n° 4/2005 do Conselho Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 19 de julho de 2005.

Búrigo, Carla Cristina Dutra *A formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai*. Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

Chadad, Flávio Roberto; Chadad, Marcela Cristina (2010) *A Educação no Brasil no contexto da Lei 5540/68*. Revista Científica das Faculdades Integradas de Jaú. Jaú (SP): Vol. 7, nº 1, p. 01-12.

Chauí, Marilena *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação. nº 24, set./out./nov./dez./2003, p. 5-15.

Covre, Maria de Lourdes Manzini (1991) *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Covre, Maria de Lourdes Manzini (2008) *Professores e universitários – aceno reflexivo para um ensino formando professores “responsáveis”*. In: Covre, Maria de Lourdes Manzini (Org.). *Formação do professor, formação do aluno*. São Paulo: Expressão e Arte, p. 27-43.

CRA *Histórico dos cursos de Administração no Brasil*. Disponível em: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/58/Historico-dos-Cursos-de-Administracao-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 17 jun. 2012.

Freitag, Bárbara (1986) *Educação, Estado & sociedade*. 6 ed. São Paulo: Editora Moraes.

Gernet, Isabelle; Dejourn, Christophe (2010) *Avaliação do trabalho e reconhecimento*. In: Bendassolli, Pedro Fernando.; Soboll, Lis Andrea Pereira (Org.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 61-70.

Kuhn, Thomas S. (2011) *A estrutura das revoluções científicas*. 10 ed. São Paulo: Perspectiva.

Moni, Marcelo Bine (2013) *A profissionalidade do professor de administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção*. Dissertação de Mestrado em Administração Universitária do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.

Oliveira, Viviane Souza de (2011) *Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN).

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2011) *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, Antonio de Lima *A origem e a evolução do ensino da administração no Brasil*. Disponível em: [http://www.cra-rj.org.br/site/espaco\\_opinio/arquivos/art063.pdf](http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinio/arquivos/art063.pdf). Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_, Renato Janine. *Mestrado profissional mestrado acadêmico e doutorado*. In: Boletim de notícias da CAPES. Disponível em [http://www.clipping.uerj.br/0010897\\_v.htm](http://www.clipping.uerj.br/0010897_v.htm). Acesso em: 25 fev. 2013

Sacristán, José Gimeno *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, António (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

UFSC *Centro de Ciências da Administração*: histórico. Disponível em: <http://portal.cad.ufsc.br/historico/>. Acesso em: 15 jun. 2012a.

UFSC *Centro de Ciências da Administração*: graduação. Disponível em: <http://portal.cad.ufsc.br/presencial/> Acesso em: 15 jun. 2012b.

UFSC *Resolução Normativa nº 025/CUn/2012*. Disponível em: [http://segesp.ufsc.br/files/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa\\_25CUn2\\_012\\_ingressoprofessores.pdf](http://segesp.ufsc.br/files/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_25CUn2_012_ingressoprofessores.pdf). Acesso em: 25 jan. 2013.

# Curso de especialização educação na cultura digital: proposta pedagógica

Búrigo, Carla Cristina Dutra

[carla.burigo@ufsc.br](mailto:carla.burigo@ufsc.br)

Cerny, Roseli Zen

[rose@ced.ufsc.br](mailto:rose@ced.ufsc.br)

Ramos, Edla M. Faust

[edlaramos@gmail.com](mailto:edlaramos@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil

## Considerações iniciais

Este artigo tem por objetivo apresentar a proposta pedagógica do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, a ser oferecido pelo Ministério da Educação do Brasil, a partir de 2014, na modalidade à distância, aos professores e gestores das escolas públicas de educação básica brasileiras, e aos formadores ligados às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, preferencialmente lotados nos Núcleos de Tecnologia.

O objetivo do Curso é formar educadores para integrar crítica e criativamente as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) aos currículos escolares (Ramos, 2013). A introdução destas tecnologias na escola exige processos reflexivos coletivos.

Assim, a proposta pedagógica do Curso orienta-se pelos princípios da continuidade, da flexibilidade, da autonomia e da ação prática coletiva. Sua arquitetura está organizada em núcleos de estudo modulares interdependentes que permitem ciclos subsequentes de formação em diferentes itinerários formativos.

A prática escolar (pedagógica) é o ponto de chegada e de partida do processo formativo do professor, do educador e, neste contexto a pesquisa é adotada como princípio pedagógico, sendo as ações de aprendizagem constituídas de práticas investigativas coletivas.

Para a organização do presente artigo, partimos do que dispomos de mais concreto: a demanda apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) à Universidade Federal de Santa Catarina, ao processo de concepção do referido Curso. Após apresentarmos os princípios formativos do Curso, a arquitetura e o seu processo de implantação, e no sentido contrário retornaremos ao nosso ponto de partida, ou seja, a apresentação da proposta pedagógica do Curso de Especialização

da Educação na Cultura Digital, desvelando reflexões que esta caminhada vem nos proporcionando como pesquisadoras da temática da formação de professores.

## **A escola na cultura digital e a cultura digital na escola**

A Escola na Cultura Digital e a Cultura Digital na Escola é o princípio impulsionador de desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital a ser implantado a partir do ano de 2014 pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

O PROINFO foi criado por meio da Portaria nº 522/MEC (BRASIL, 1997), tendo por objetivo fomentar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ferramentas de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, promovendo assim a inclusão digital e social das comunidades escolares atendidas.

Este Programa define políticas, metas e ações que buscam intervir na realidade social e educacional brasileira, enquanto capta e produz demandas para as instâncias governamentais (em diferentes níveis), instituições universitárias e escolares, bem como para gestores, professores, professores formadores, entre diferentes profissionais que atuam nas escolas (Ramos *et al*, 2013).

Demandas que também expressam as exigências por infraestrutura regional ou local, entre elas, a constituição de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) ou espaços correlatos, e de laboratórios de informática (Quartiero, 2010).

Por ser um Programa descentralizado e desenvolvido por instância do Ministério da Educação em parceria com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios brasileiros, ele também tem por meta a formação dos professores das escolas públicas no âmbito da inserção da Cultura Digital.

Esses objetivos foram reafirmados e ampliados por meio do Decreto nº 6.300/2007 (BRASIL, 2007), quando o Programa buscou articular de modo mais amplo e integrado diversas iniciativas de inserção do uso das TDIC nas escolas. A partir do referido Decreto (BRASIL, 2007), os seus objetivos incluem a disponibilização do acesso à Internet de banda larga e o fomento à produção de conteúdos, materiais e recursos educacionais em formatos digitais.

São objetivos do Programa (BRASIL, 2007, Art. 1):

- I. promover o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;



II. fomentar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação;

III. promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV. contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V. contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação; e,

VI. fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

No âmbito do PROINFO, está contemplado o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores, PROINFO Integrado, que além da formação, também tem por meta a distribuição de equipamentos às escolas, com a oferta de uma série de conteúdos e recursos (multimídia e digitais) que são disponibilizados por meio do Portal do Professor, do Banco Internacional de Objetos Educacionais, da TV/ DVD Escola, entre outros meios. Desde o seu início já participaram deste Programa 350.000 (trezentos e cinquenta mil) professores das redes públicas de ensino das 26 unidades federativas e do Distrito Federal (Ramos *et al*, 2013).

De acordo com Ramos (2013) o PROINFO Integrado passa por um momento de reconfiguração do processo de formação de professores e de educadores, que se faz necessária por diversos fatores. Dentre os fatores destacamos, como resultante do desenvolvimento econômico e de ações de vários programas de inclusão digital do Governo Federal, o perfil de uso e de acesso às tecnologias nas comunidades escolares (na escola e nos lares dos alunos e professores) vem mudando radicalmente, alterando as condições de acesso do cidadão às tecnologias digitais e, desse modo, ampliando o processo da Cultura Digital no nosso País.

A Cultura Digital é um processo histórico decorrente das intensas transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas. É a cultura da contemporaneidade, presente no nosso dia a dia e também no cotidiano das escolas.

Estamos cientes que a Cultura Digital tem um enorme potencial, principalmente com o estabelecimento de redes, motivado pelo processo da comunicação. Sabemos que a garantia do acesso é condição essencial para a inclusão digital, mas não suficiente, pois a inclusão dos sujeitos como indivíduos autônomos se dará pela apropriação consciente e crítica dessa cultura e de seus recursos. Isso

demanda formação para o uso das tecnologias digitais voltada para a realização desse potencial.

Em 2011, o Centro de Estudos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (CETIC) realizou uma ampla pesquisa por amostragem envolvendo em torno de 1500 professores de escolas públicas brasileiras rurais e urbanas (CETIC, 2011). Os resultados da pesquisa apontaram que o professor da escola pública brasileira das zonas urbanas em sua grande maioria, já tem acesso a computadores e Internet, tanto na escola quanto em casa, e já manifesta pouca ou nenhuma dificuldade no uso pessoal e profissional. Contudo nas áreas rurais e nas pequenas cidades a realidade ainda é bastante distinta.

Por esta diversidade apontada pela pesquisa, (CETIC, 2011), consideramos relevante que um Curso de formação na Educação na Cultura Digital, em escala nacional considere esta diversidade e adote estratégias mais flexíveis, de modo a abranger os diferentes perfis de fluência digital dos educadores.

A partir deste contexto, prevalece o questionamento sobre a real incorporação das TDIC ao ensino. Estudos apontam (Cerny *et al*, 2012) que muitos educadores têm certa desenvoltura no uso das TDIC no âmbito pessoal e algum uso é feito para a pesquisa e preparação de aulas. Mas nem sempre esta apropriação chega a ser incorporada nas práticas de ensino no contexto escolar, como uma mudança metodológica nas formas de ensinar e de aprender.

Por outro lado, historicamente tem chegado à escola pacotes de formação pensados de fora dela, como se ela mesma não fosse capaz de refletir sobre si mesma e buscar a mudança que deseja. Os educadores nas escolas encontram-se imbuídos por uma oferta de cursos de formação que os destituem do seu papel de protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem e os tratam como objetos de uma formação afastada do seu cotidiano e da sua cultura escolar (Ramos *et al*, 2013).

É preciso também reconhecer que a escola é produtora de novas realidades. Há professores que têm se apropriado das TDIC e experimentado novos usos das mesmas no contexto das suas disciplinas. Algumas escolas têm projetos inovadores de integração das TDIC aos currículos, como pode ser facilmente observado em uma busca pelos relatos no Portal do Professor/MEC<sup>1</sup>.

Desse modo, é preciso reconhecer as boas experiências já desenvolvidas pelos professores em sala de aula, partindo da realidade da escola para um avanço significativo do uso das TDIC, principalmente do ponto de vista do coletivo da escola.

---

<sup>1</sup> Acesso Portal do Professor/ MEC: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

Ainda carecemos de formações que estejam atentas e considerem o que já é realizado na escola, e que, a partir do contexto específico de cada escola, possam promover reflexões e socialização destas práticas vivenciadas. Acreditamos que neste movimento possam se configurar em um espaço propício para uma real aproximação entre os integrantes da escola e demais educadores na construção do seu projeto comum.

O desafio da demanda metodológica do Curso aqui proposto é o de pensar a formação de educadores e professores essencialmente no fortalecimento de sujeitos capazes de pensar e promover a sua formação, isto é, com foco numa metodologia que pensa a escola a partir dela mesma.

Neste contexto diante do desafio de potencializar a escola no processo da Cultura Digital e da Cultura Digital na escola, entendemos que é prioritário e pertinente que a escola expresse coletivamente o desejo de repensar a integração das TDIC na sua prática pedagógica. Para tanto concebemos que as TDIC, como ferramentas, não têm um fim em si mesmas. A sua inserção impacta toda a instituição escolar: desde as práticas pedagógicas, os conteúdos a serem aprendidos, as relações profissionais e as relações com a comunidade onde a escola está inserida.

Para tanto, é essencial que a formação destes educadores promova o pensar e o repensar sobre sua prática, a partir do princípio da continuidade (dinamicidade), da flexibilidade, da autonomia e da ação coletiva. Situando esta escola, os professores e os educadores que ali atuam como sujeitos de seu trabalho e não mero objetos da sua produção.

## **A prática escolar como princípio formativo**

O fazer do professor no contexto da sua prática pedagógica, perpassa pelo seu processo de formação e das suas condições de trabalho. A formação, como processo é uma caminhada em movimento, historicamente construída, da transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância, do não saber) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, do conhecimento, da cultura). Neste contexto, a educação é inseparável do processo de formação como resultado do pensar sobre a realidade. (Búrigo, 2013).

A formação como o resultado da obra do pensamento, da consciência, está fundamentada num contexto histórico. Por isso, precisamos ter ciência de quê formação estamos falando? Situamos aqui a formação alicerçada em uma proposta pedagógica sólida da interrogação, da reflexão, da investigação como uma forma de pensar.

As condições de trabalho do professor, determinam o modo e a forma de como o professor efetiva o seu fazer. Se situarmos a prática pedagógica do professor como uma prática social, mediada por relações sociais (entre professores, dirigentes, alunos, família, entre outros) ela não poderá estar dissociada de uma realidade social concreta, que lhe propicie condições efetivas de realizá-la.

Falar de Formação é falar de um processo construído historicamente. O ato de ensinar, que se constitui na interação com o outro é uma atividade social. Foi vivendo socialmente que homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Após, ao longo do tempo, aprenderam maneiras, caminhos e métodos para ensinar. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.

A partir desta concepção da formação como uma prática educativa e social, delineamos como princípios formativos do Curso (Ramos *et al*, 2013a, p.06):

- a. Desenvolvimento profissional baseado na forte articulação entre princípios teóricos e experiência pessoal e profissional;
- b. Fortalecimento de princípios epistemológicos, éticos e políticos, visando o aprimoramento de uma atuação crítica e criativa de caráter emancipatório;
- c. Interlocução entre participantes como fator desencadeador de novas ideias, perspectivas e princípios de ação no contexto da cultura digital;
- d. Formação de caráter contínuo flexível e permanente, apoiada na colaboração entre pares;
- e. Formação para integração crítica e criativa das tecnologias digitais ao currículo;
- f. Promoção da escola como unidade formadora, que reflete e planeja coletivamente sobre sua formação e desenvolvimento profissional;
- g. Fortalecimento do coletivo no contexto escolar, agregando diferentes áreas e disciplinas a partir de um projeto comum para a escola; e,
- h. Adoção da investigação e pesquisa como princípio pedagógico.

Estes princípios formativos estão sustentados no respeito profundo a realidade em que o professor constrói sua prática profissional, em especial, o contexto socioeconômico e cultural onde está inserida a escola. Concebemos o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis da prática profissional, de modo que a formação pedagógica e didática ocorra por meio da leitura reflexiva da realidade

educativa. Sendo esta uma das condições essenciais para a construção de subjetividades autônomas, capazes de deliberar, decidir e atuar, ou seja, seres livres e, portanto, responsáveis pela sua atuação como educadores.

A formação é orientada pelo princípio da pesquisa e do conhecimento reflexivo da realidade do professor, como uma ação integradora, pois, ao interagir com a prática pedagógica, desenvolve a pesquisa e, ao pesquisar, ensina. Ensinar e pesquisar passam, então, a ser ações indissociáveis do processo de formação pensada para este Curso de Especialização (Ramos *et al*, 2013a).

Quando situamos a pesquisa da sua própria realidade profissional como motor da formação dos professores e educadores, não poderemos desconsiderar que esta realidade é historicamente constituída. Assim, a essência deste processo de formação é de romper com o fatalismo instaurado pela mera sucessão dos fatos. Afinal, os homens, ao satisfazerem suas necessidades no processo de interação com a realidade, criam outras, num contínuo e inacabado processo de desenvolvimento.

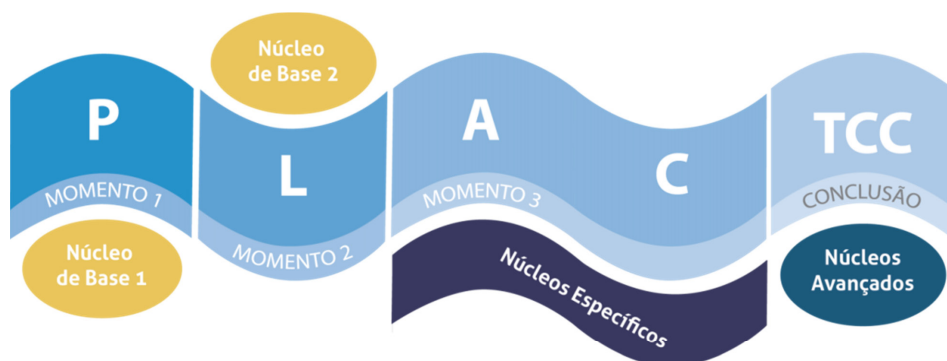
Considerar esses princípios formativos significa observar e compreender, em sua amplitude, a dinâmica da formação aqui proposta. Eles estarão presentes nas orientações do percurso teórico metodológico da formação e sua compreensão contribuiu para a escolha dos conteúdos, a estruturação dos objetivos, a organização dos núcleos de estudo, o modelo de desenvolvimento dos materiais e o processo de acompanhamento do cursista (Ramos *et al*, 2013a).

## **A arquitetura e a implantação do curso de especialização em educação na cultura digital**

A proposta pedagógica do Curso sustenta-se na escola como espaço de formação e a prática pedagógica do professor com o uso das TDIC como campo de investigação. Neste contexto, potencializamos o professor, o educador como investigador, sendo a sua realidade - a escola - o ponto de partida e de chegada do seu processo de formação e a pesquisa como princípio pedagógico e formativo.

Para tanto, como já exposto no presente artigo sua arquitetura está organizada em Núcleos de Estudo modulares interdependentes que permitem ciclos subsequentes de formação em diferentes itinerários formativos, vide Figura 01 - Configuração do Curso. O Curso está estruturado em três componentes principais: Plano de Ação Coletivo (PLAC); Núcleos de Estudo; e, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Ramos *et al*, 2013).

**Figura 01.** Configuração do Curso



Fonte: Ramos *et al* (2013a).

O Plano de Ação Coletiva (PLAC) é a espinha dorsal da proposta metodológica deste Curso. É composto por três momentos que se inter-relacionam ao movimento da realidade escolar e oportunizam a experiência das etapas de uma investigação científica. Possui encadeamento de ações em um movimento ondular e de interação entre a prática vivenciada na escola, com a teoria, trabalhada por meio dos Núcleos de Estudo. Sua realização é de caráter obrigatório e possui carga horária de 165 horas de formação.

Os Núcleos de Estudos estão classificados em: de Base, Específicos e Avançados (Ramos *et al*, 2013a).

Os Núcleos de Base (NB) (caráter obrigatório 75 horas) trabalham os pressupostos teóricos conceituais (pedagógicos, sócio-políticos e epistemológicos) norteadores da concepção deste Curso. Tratam de temas e aspectos relativos ao processo de integração das TDIC à prática escolar. Serão oferecidos dois Núcleos: NB1 - Aprender na Cultura Digital e NB2 - Currículo e Tecnologia.

Os Núcleos Específicos (caráter obrigatório 60 horas) estão voltados para o estudo de possibilidades e limites das TDIC nos diferentes componentes curriculares e nos setores de atuação específica. Ao cursista é dada a oportunidade de escolher o Núcleo Específico que mais se adequa à sua área de atuação, bem como às demandas das ações coletivas em desenvolvimento no Curso, no âmbito do PLAC e das individuais, advindas da sua função específica e do TCC. Vide Tabela 01 - Núcleos Específicos.

**Tabela 01:** Núcleos Específicos

<b>Núcleos Específicos (22)</b>	<b>Geral</b>	Formação de Educadores na Cultura Digital
		Gestão
		Tecnologias Assistivas
		A Prática Docente na Educação Infantil e TDIC
		A Prática Docente no Ensino Fundamental I e TDIC
		Educação Física e TDIC
		Aprendizagem de Artes Visuais e TDIC
		Aprendizagem de Língua Estrangeira e TDIC
	<b>Fundamental II</b>	Aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental e TDIC
		Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e TDIC
		Aprendizagem de História no Ensino Fundamental e TDIC
		Aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental e TDIC
		Aprendizagem de Ciências no Ensino Fundamental e TDIC
	<b>Ensino Médio</b>	Aprendizagem de Matemática no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Química no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Física no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Biologia no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Filosofia e TDIC
		Aprendizagem de História no Ensino Médio e TDIC
		Aprendizagem de Geografia no Ensino Médio e TDIC

Fonte: Ramos *et al*, 2013a

Os Núcleos Avançados (caráter elegível 60 horas), abordam temas com vistas a propor novas possibilidades de integração das TDIC na prática escolar, com estreita interlocução com o PLAC e o TCC. Vide Tabela 02 - Núcleos Avançados.

**Tabela 02:** Núcleos Avançados

<b>Núcleos Avançados (4)</b>	<b>Linguagens do Nosso Tempo</b>
	<b>Tecnologias Digitais no Letramento Estatístico</b>
	<b>Jogos Digitais e Aprendizagem</b>
	<b>Ética na Cultura Digital</b>

Fonte: Ramos et al (2013a)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é um requisito obrigatório, para a obtenção do título de especialista. De acordo com a Resolução nº 01 CNE/CES/2007 (BRASIL, 2007a), este deverá ser individual, com defesa presencial. O TCC é um elemento sintetizador da caminhada de formação do educador/ professor. Seu formato deve estar em concordância com as normas das universidades responsáveis, observadas as diretrizes do Curso.

Todo processo de desenvolvimento da arquitetura do Curso, bem como dos materiais, é um exercício contínuo e coletivo de uma equipe multidisciplinar, envolvendo inúmeros profissionais de diversas áreas: professores universitários, de escolas públicas, designers educacionais, equipe de produção de hipermissão e equipe de vídeo.

Para que conteúdo e forma dos Núcleos se relacionem, os autores contam com a parceria de uma Equipe de Criação e Desenvolvimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta já se fez presente, desde o primeiro encontro, juntamente com o Comitê Gestor e o Comitê Científico Pedagógico, que analisou todas as propostas dos Planos de Ensino e de Aprendizagem, em acordo com as diretrizes do Curso (Cavellucci *et al*, 2013)

A produção dos materiais ocorre de forma compartilhada entre um pesquisador-especialista na temática relativa ao Núcleo de Estudos - e um professor das escolas de ensino fundamental e médio - que na sua prática esteja vivenciando as possibilidades pedagógicas estudadas.

Entendemos que a Equipe de Criação e Desenvolvimento da Universidade Federal de Santa Catarina também participa da autoria compartilhada, ou coletiva, dos materiais produzidos, uma vez que é responsável pela adequação dos recursos didáticos para a modalidade a distância, por meio da atuação:



da equipe de *Designers* Educacionais, na mediação dos processos existentes entre o conteúdo que se planeja para o Curso, e aquele que será efetivamente utilizado pelos cursistas; e, da equipe de Produção de Hipermídias, que juntamente com a equipe de Vídeo, é responsável por implementar e potencializar as estratégias didáticas, utilizando diferentes recursos visuais e/ou sonoros (Cavellucci *et al*, 2013, p.25).

A autoria de materiais para educação a distância é um trabalho de grande responsabilidade pela abrangência que os processos de aprendizagem alcançam. Ao criá-los, estamos entrando em diálogo direto com milhares de pessoas. Todavia é ao mesmo tempo uma grande oportunidade para nos aproximar do sonho de levar nossas escolas a protagonizar a construção da Cultura Digital que desejamos, a cultura do compartilhamento, da interação, da solidariedade.

Os materiais desenvolvidos neste Curso poderão futuramente servir de base para a organização de grupos de estudo pelas escolas, universidades, entre outros. São materiais de domínio público que representam um legado de reflexão e de saberes sistematizados que estarão à disposição de todos.

A implantação deste Curso, deve também constituir-se numa ação em parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC, as Universidades e as Secretarias Estaduais (SEDUC) e Municipais (SEMED) de Educação. Cada instituição contribuindo com a sua expertise e assumindo responsabilidades específicas (Cavellucci, *et al*, 2013a).

Às Universidades caberá a coordenação estadual (acadêmica e administrativa) do processo de implantação e oferta do Curso, desde a seleção até o acompanhamento e a certificação dos cursistas.

Isto posto, acreditamos que o esforço conjunto das instituições e dos profissionais envolvidos é fundamental para viabilizar as condições necessárias ao desenvolvimento do Curso de modo que os cursistas possam participar com bom nível de qualidade e concluir com sucesso esta Formação, que, por sua vez, também está sendo pensada e planejada por meio de um intenso trabalho coletivo de muitos e diversos profissionais, que acreditam no potencial da escola e no processo de desenvolvimento profissional dos seus educadores.

## **Considerações finais**

Se concebermos que a formação do professor na Cultura Digital é um compromisso político, para além de ser demanda de um Programa de Governo, compreenderemos a relevância de situá-lo no contexto social contemporâneo. Tomado

como Programa de Governo apenas o processo não alcançaria uma concepção de formação, como prática educativa e social.

Um processo formativo só se constitui como uma prática educativa se sua essência for à educação entendida e percebida em toda a sua complexidade, e só adquire o *status* de prática social se fizer parte da realidade concreta onde este sujeito, o educador, o professor está inserido.

Prática educativa a partir do momento que concebemos a educação como essência do processo formativo. E social, pois esta formação não está solta, ela faz parte de uma realidade concreta social, onde este sujeito, o educador, o professor está inserido.

A essência da proposta pedagógica do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital está na concepção de formação que propusemos (flexibilidade, autonomia, continuidade (dinamismo) e ação coletiva). Entendemos que esta concepção precisa ao mesmo tempo estar sendo vivenciada de maneira prática no processo de desenvolvimento dos materiais e de implantação do Curso.

Propomos uma formação que considere e vivencie o coletivo. Enfatizamos o coletivo, potencializamos o trabalho em redes e assim também o vivenciamos durante a construção dos materiais. Não é um trabalho fácil, pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços, e neste processo de contradição que vivenciamos durante o processo de desenvolvimento dos materiais do Curso, experimentamos e vivificamos o coletivo que concebemos e acreditamos.

A construção do coletivo requer o sentimento de pertencimento, de estar inserido. E este é um desafio diário de construção e de reconstrução no processo de interação com o outro e com o meio. E somente assim é que conseguimos constituir nossa identidade como coletivo.

E esta experiência está sendo riquíssima, pois nos fortalece como sujeitos pensantes, de desejos e de opções. E é este sentimento de pertencimento e de identidade que desejamos constituir no Curso, como um ponto de partida para inúmeras ações que possam vir ser geradas a partir do fortalecimento do Coletivo da Escola.

A Cultura Digital está dada, está presente na nossa sociedade de uma forma perceptível e constituinte do nosso dia a dia. Porém, o grande desafio é construir pontes de modo a integrar as TDIC nos currículos escolares, propiciando uma experiência escolar mais significativa e rica para professores e estudantes.

Assim propomos uma abordagem integrativa de educação, comunicação e tecnologias, em interlocução com o currículo, com vistas a ressignificar ações e valores promovendo uma escola mais democrática, participativa e solidária.

Para consolidação desta abordagem integrativa e de ressignificação de ações e valores da escola, potencializamos o professor como ser que pesquisa, que investiga. Pois a prática da pesquisa pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É o trabalho do pensamento e da linguagem, para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito e/ou rever e questionar o que foi pensado e dito. É uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca pelo novo.

De acordo com Triviños *et al* (2003, p.25), “quando estamos pensando em formar [o professor] como pesquisador, na realidade, damos um grande passo que está, em certo sentido, a contramão da nossa história”. Pois, o ato de pesquisar possibilita ir além do estabelecido. Significa desvelar o novo, o já dito. E a possibilidade de o professor ter uma formação por meio da pesquisa representa um grande avanço frente às imagens que nos mostra a nossa história.

## Referências

Brasil. Ministério da Educação. *Portaria n° 522*, de 09 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Brasil. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto n° 6.300*, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2012.

Brasil. *Resolução n° 1*, de 08 de junho de 2007a. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 05.fev.2013.

Burigo, Carla Cristina Dutra *Formador em processo de formação: o olhar de uma orientadora*. In: A Coordenação Pedagógica e os dilemas do labirinto. Onde está

o fio de Ariadne?. Hardt, Lúcia Schneider; Arrias, Neide Martins; Smolinski, Gigiane Paula. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p.63-77.

Cavellucci, Lia Cristina Barata *et al.* *Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de autoria*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

Cavellucci, Lia Cristina Barata *et al.* *Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de implantação*. Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

Cerny, Roseli Zen; Almeida, José Nilton. (Coord.) *Mapa da produção acadêmica sobre formação continuada de professores pelo PROINFO (1999-2010)*. Relatório Final de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Laboratório de Novas Tecnologias. Florianópolis. Abril. 2012.

CETIC. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC. Educação 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2011/index.htm>>. Acesso em: 23 jun.2013.

Quartiero, Elisa (coord) *Formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)*. Relatório de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2010.

Ramos, Edla, *et al.* *Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

Ramos, Edla, *et al.* *Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de diretrizes metodológicas*. Brasília : Ministério da Educação, 2013a.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva; Búrigo, Carla Cristina Dutra; Colao, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL – CONE SUL*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 17-60.

# **Políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância**

Carrara, Rosangela M.

Corá, Clenir T.

[rotsaba@gmail.com](mailto:rotsaba@gmail.com)

Faculdade de Ampére. Brasil

## **Introdução**

Esse trabalho apresenta a primeira fase de um projeto de pesquisa sobre a formação do professor na modalidade a distância. Buscamos entender o processo de formação legal para posteriormente na prática levantar as contradições existentes. Sabemos de antemão que esse cenário atual revela uma formação profissional aligeirada para atender uma demanda de mercado. Ao crescer exponencialmente o número de matriculados nos cursos superiores e conforme aponta o censo do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas com um percentual significativo de estudantes que não conseguem ascender à formação superior, os órgãos federais investem fortemente na educação a distância, abrindo mais oportunidades de formação.

Nesse cenário temos por parte das instituições de ensino superior, principalmente das particulares, uma busca para a expansão da oferta de cursos na modalidade a distância. Isso amplia o número de oferta de aulas para os professores formadores que sem preparo adequado e com alguns poucos cursos de capacitação passam a se titular de professores tutores, professores conteudistas, funções e conceitos especificamente da educação a distância e das tecnologias da informação.

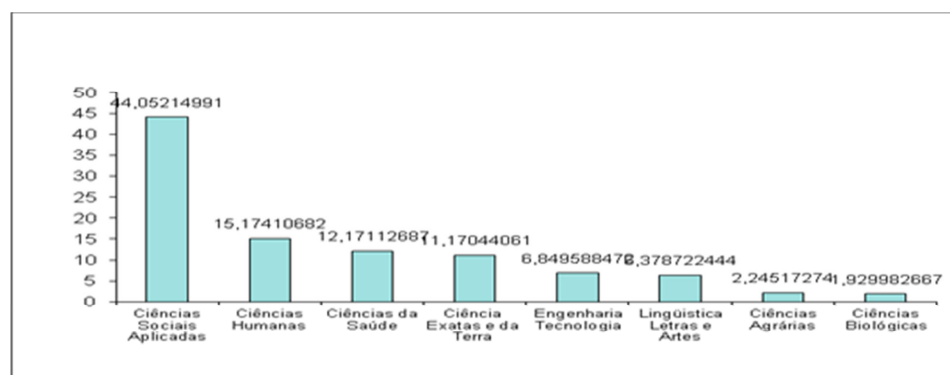
Nessa realidade temos de um lado uma fragilidade na formação do professor formador e de outro lado um contingente significativo de estudantes frequentando os cursos de licenciatura online. Podemos levantar duas hipóteses, uma a precariedade do professor formador que se descortina e a precariedade da formação do professor de educação básica, um como consequência do outro. A outra questão tem a ver com o quesito ‘modalidade’, que na educação a distancia ainda se dá nos moldes de um modelo presencial. Mais uma contradição da formação que queremos desvelar.

## **A legislação e as políticas públicas para a formação do professor em Educação a Distância**

No Brasil, a educação a distância iniciou com força na década de 1990, quando a Constituição Cidadã define o ensino fundamental como um direito público (art.208, § 11) expandindo a educação básica na segunda década com a promulgação da LDB 9.394 (20/12/1996). Nessa sequência foi criado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para impulsionar o ensino obrigatório no território nacional.

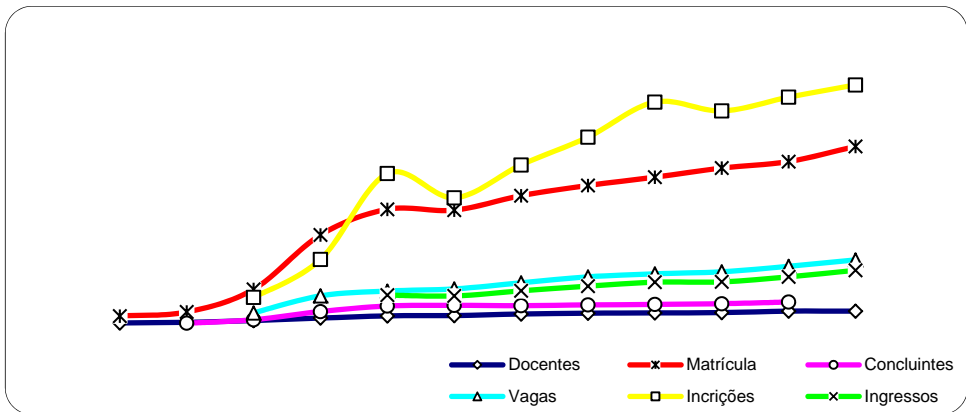
É traçado uma política de expansão para o ensino superior, nesse momento, com forças para o capital privado conforme marco regulatório mínimo e preliminar estabelecido na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; LDB 9.394 de 20 de dezembro de 2012; Medida Provisória nº 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, convertida na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999; Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e etc. Com isso a educação superior ganha força e cresce o número de ofertas em cursos de formação presencial de forma exponencial, como observado no gráfico abaixo.

**Gráfico 1.** Distribuição Percentual do Número de Ingressos por Área do Conhecimento - Brasil – pós LDB nº 9.394/96:



Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1998.

De acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) os números para instituições, docentes, vagas, matrículas, inscrições, ingressos e concluintes da educação presencial, de 1962 a 1998 (após publicação da LDB nº 9.394/96).

**Gráfico 2.** Evolução das Estatísticas do Ensino Superior - Brasil 1962 – 1998:

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Esses gráficos demonstram a expansão da oferta de cursos por área de conhecimento em seu número de inscritos *versus* ingressos *versus* matriculados e *versus* concluintes numa ordem crescente. Isso, de fato, confirma a existência de grande demanda por educação superior. Segundo os analistas mesmo frente a essa expansão muitos estudantes ficaram fora dos bancos escolares, seja por trabalho, seja pelo valor das mensalidades, seja pela indisponibilidade de tempo, de espaço, de transporte, de distância, entre outras, o que acaba abrindo possibilidades para a modalidade à distância.

A expansão da educação superior brasileira pós LDB, foi movida pela oferta e isso provocou a concorrência e a busca de outras formas de educação, que atraísse os alunos, diante disso, inicia-se no país uma caminhada com o currículo flexível possibilitando diversificar os currículos com cursos de menor duração, com valores módicos e alinhados ao mercado, ou seja, atender uma demanda local. Nesse processo a modalidade a distância ganha espaço e força.

E o perfil do professor para atuar na Educação a Distância no Brasil? Essa é uma questão de relevância com o equacionamento do ensino obrigatório no Brasil, o docente para essa modalidade se capacita em núcleos de formação criados pelas instituições federais e/ou apenas são contratados para atuar sem capacitação como é o caso de algumas instituições privadas, provocando uma fragilidade na formação do professor que irá atuar na educação básica. Essa é uma das contradições que encontramos no que rege a legislação *versus* o que ocorre na realidade das instituições de ensino superior.

## **A questão legal da formação do professor**

Por necessidade de expansão pós LDB 9.394/96, e mesmo tendo normativas e decretos federais, não encontramos até esse momento da pesquisa no que tange a lei uma formação específica do professor para atuar na modalidade a distância. A formação se dá em linhas gerais nas licenciaturas e em capacitações oferecidas para esse fim. Dessa forma as contradições surgem na medida em que em termos de legislação temos privilegiado a formação na modalidade a distância, mas em termos de realidade prática não encontramos professores capacitados suficientemente para atuar como professores formadores nessa modalidade.

Essa contradição aponta para um enfraquecimento da formação do professor e uma precariedade uma vez que em termos salariais os professores assumem aulas na modalidade a distância sem o devido preparo. É por isso também que em termos de educação a distância ainda no Brasil existe uma descrença quanto a formação do professor nessa modalidade. Na literatura encontramos muitas outras contradições quanto a função do professor para atuar na modalidade à distância, uma vez que temos na organização institucional que atua nessa modalidade a função do professor como: tutor, conteudista, design instrucional, dentre outros.

Vejamos ao que nos remete a legislação; encontramos no decreto nº 5.622 de 19/12/2005, regulamentado pelo artigo 80 da LDB nº 9.394/1996, no capítulo I das disposições gerais que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.



E no artigo 2º esclarecendo e decretando que a Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

(...) V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado.

Contudo e apesar da legislação assim o determinar, não temos especificado a função do professor para atuar na modalidade da Educação a Distância, como vemos nas instituições que atuam nessa modalidade. De fato, ao decretar e regulamentar cursos de licenciatura na modalidade a distância (Pedagogia, Letras, História, dentre outros) têm uma lacuna de formação e mais uma contradição se apresenta quanto ao professor que forma professores para atuar na educação básica, não tem em seu currículo de formação sequer disciplinas que trate dessa modalidade.

## **O perfil do professor para atuar na Educação a Distância no Brasil**

As redes de Educação a Distância foram implantadas pelos Estados em 1995 para equacionar a formação adequada de professores brasileiros, principalmente os de áreas mais isoladas ou periféricas. Criou-se o PROINFO e a TV Escola entre 1995 e 1996 voltados essencialmente como suporte às aulas presenciais, na sequência são montados cursos de formação e de capacitação de professores pelas instituições públicas, que atendeu também aos professores leigos titulando-os a prática docente. Dessa forma e de acordo com a LDB 9394/96, artigo 62 e 87 parágrafo 41 e o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, dão o aporte legal e financeiro para o andamento desses cursos na modalidade a distância.

Com essa frente aberta e liberada, as instituições privadas dão início em 2002 (segundo Censo da Educação Superior do Inep) à formação de professores a distância em Pedagogia, em Administração e Serviço Social. Movida pela iniciativa privada a Educação a Distância cresce exponencialmente no Brasil. Em 2007 vemos ampliada a ação da Educação a Distância pelas instituições privadas e somados a Pedagogia, Administração agora com ênfase em Gestão, Serviço Social, também são oferecidos Ciências Contábeis, Letras, Artes, Matemática, Biologia, História e Normal Superior detendo um percentual de 97,3% de matrículas nessa modalidade. (Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP, 2007).

A partir daí (2002) temos uma nova forma de formação profissional e de formação de professores. Ao privilegiar as licenciaturas, encontramos mais uma contradição, a formação do professor nessa modalidade segue um currículo baseado numa formação presencial o que gera professores formados na modalidade a distância que contrariamente não estão habilitados para atuar na modalidade a distância, também o aligeiramento dos cursos de formação seja no presencial, seja a distância, somados aos baixos salários vão contribuir para a precariedade da formação do professor.

É o que veremos a seguir quanto a função do professor na modalidade a distância, o que se exige dele e o que ele de fato tem a oferecer, para isso abordaremos conceitualmente e baseado em autores o professor conteudista e o professor tutor.

## **O professor conteudista na Educação a Distância**

Entende-se que o professor conteudista é o protagonista, isto é, o sujeito indispensável para que aconteça a Educação a Distância, é ele quem trabalha com todo o material didático-pedagógico interagindo com as mais variadas mídias (cd-room, vídeo, câmeras, gravações de aulas, webconferências e etc). É necessário que o mesmo, além da preparação do material, se aproprie de todas as suas habilidades de comunicação para efetivar toda a sua produção didático-pedagógica através do ambiente virtual.

Segundo (Punilho Filho, 2007):

O ambiente virtual de aprendizagem deve ocorrer a partir do uso do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem Moodle, que possibilitam diversos recursos para que aconteça o ensino aprendizagem na Educação a Distância, estes recursos possibilitam o diálogos e compartilhamentos de informações, experiências e saberes entre alunos e professores, viabilizando a integração, a interação, o intercâmbio de ideias e informações.

O professor conteudista pode ser considerado, como o verdadeiro autor/ator da Educação a Distância, pois ele não pode lecionar da mesma maneira em que se ministra uma aula no sistema presencial; eles podem ser mestres ou doutores em educação, mas para emplacar nesta modalidade educacional, o professor precisa ter foco, ser criativo nas técnicas e indispensavelmente conhecer os meios tecnológicos e saber operacionalizá-los e, para isto, eficiência e eficácia precisam estar a par da

teoria disciplinar a fim de que a aprendizagem se concretize mesmo virtualmente, no entendimento de (Luckesi, 1993, p. 64):

A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência de autogestão e autonomia consoante aos pressupostos desejáveis nos programas de Educação a Distância. Pode-se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica.

Todos os cursos de Educação a Distância precisam, é claro, de recursos tecnológicos de grande performance, porém o ponto alto de um curso de Educação a Distância será sempre o conteúdo preparado e planejado e quem tem o dever de transmiti-lo autenticamente e com eficiência é o professor conteudista, (Lévy, 1999, p.157) diz que trabalhar educação quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

É obvio que o professor conteudista não faz tudo solitariamente, ele é assessorado pela coordenação pedagógica, pelos recursos pedagógicos e tecnológicos, pelos designers instrucionais que indicam o uso adequado de toda a tecnologia e softwares acessíveis para que sejam atingidos os objetivos da Educação a Distância que por fim acontece o que afirma (Moran, 2007) [...] o professor se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

O professor conteudista possui muitos desafios e dentre eles, estão os alunos, com uma enorme diversidade de gêneros e com indeterminadas aptidões, o que poderá transformar a função do professor um pouco mais árdua, pois quando irá elaborar o conteúdo, atividades e avaliações precisará ser mais criterioso, oferecendo amplos modos de aprendizagem e de estudo, pois ele sabe que do outro lado da tecnologia está seu público ansioso pelo conhecimento, indivíduos sociais com características distintas uns dos outros e, o professor conteudista não o vê e não o escuta, dependendo do meio usado, tornando o processo analítico bem mais complexo é por isso que sua habilidade vai além da profissão, (Sacristán, 1992) relata que o professor é um sujeito ativo na ação que realiza, pois ensina porque aprende e aprende enquanto ensina.

Pode-se considerar o professor conteudista como um novo educador, e este, precisa ser arduamente conhecedor da prática de ensinar virtualmente para que a aprendizagem se efetive, necessariamente ele deverá ter conhecimento das necessidades do seu público alvo que estará virtualmente o escutando ou lendo e administrando o conteúdo, estes alunos procuram receber orientações e saberes

imprescindíveis para agir num mundo em constante e eminente transformação, diante disso cita-se (Freire, 1996) [...] estudar constitui um ato de criar e recriar ideias em que o aprendiz assume o papel de sujeito, o que lhe exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a, como atitude diante do mundo.

Não se deixa de lado as funções do tutor e do aluno, sem eles a Educação a Distância também não acontece, mas considera-se que o professor conteudista é o profissional fundamental para o sucesso desta modalidade educacional, pois além do mencionado, ele tem a tarefa, ou melhor, o dever de elaborar as avaliações de conteúdo que são indispensáveis para verificação dos objetivos da Educação a Distância, (Meira, 1999, p. 132) nos diz:

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares do ensino audiovisual, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginal.

Analisando o contexto e as discussões que se formam no entorno da Educação a Distância, e considerando a função do professor conteudista, notamos que a comunicação é um fator primordial para que haja bons ou efetivos resultados nesta modalidade educacional, conseqüentemente ter professores conteudistas bem formado torna-se uma necessidade premente para essa modalidade.

## **O Professor Tutor na Educação a Distância**

A Educação a Distância está se expandindo cotidianamente, mas ainda há resistências que precisam ser vencidas. O professor tutor tende a desafios inegáveis, na educação presencial ele repassa informações, dialoga e questiona na Educação a Distância ele precisa levar o aluno a aprender a aprender, porém é sabido e verdadeiro que muitos não obtiveram a metodologia para cumprir tal protocolo, por isso, havemos de pensar, na formação dos professores, pois as faculdades e universidades nos cursos de graduação não possuem essa disciplina ainda, salvo os cursos de pós graduação que preparam este professor a fim de exercer tão merecidamente esta designação. O professor desta área não precisa ter título de

doutor, mas possuir habilidade didática para fazer com que este aluno obtenha o conhecimento de forma tão natural quanto no ensino presencial.

Segundo os autores (Oliveira, Lima e Mercado 2008), a tutoria na Educação a Distância é primordial para a qualidade desta modalidade de ensino:

A função da tutoria é um dos principais fatores que determinam a qualidade da formação num ambiente virtual de aprendizagem. [...] o tutor precisa assegurar a participação dos alunos e criar, cuidar e prover a existência de comunidades virtuais de aprendizagem que podem se constituir em um lócus de diferentes aprendizagens, respeitando os diversos modelos de aprendizagem dos aprendentes. (Oliveira, Lima e Mercado, 2008, p. 184)

Um dos profissionais que vem sendo alvo de discussões é o tutor, profissional que atua diretamente com os alunos e cuja função ainda necessita de mais clareza nas suas atribuições. Para alguns profissionais, cabe ao tutor orientar, esclarecer dúvidas e acompanhar o estudo do aluno, enquanto para outros o tutor é um professor que deve mediar todo o processo de ensino e aprendizagem. Mas qual é realmente o papel do tutor? Ele é orientador, conselheiro, motivador ou mediador? (Carvalho, 2007, p. 03)

Para (Belloni, 1999) a Educação a Distância é configurada pelo professor tutor, segundo ela ele passa de uma entidade individual para uma entidade coletiva, (Belloni, 1999) reforça que este conceito é utilizado para entender que não se trata mais de uma única pessoa responsável pelo ensino, mas uma equipe de educadores, monitores e tutores.

Se para o aluno há dificuldade de fazer o processo ensino aprendizagem, o professor tutor encontra também suas barreiras, pois é ele quem serve de ponte entre o real e o virtual, procurando encontrar melhores formas para o aluno conceber o conhecimento aprendido, sem traumas e de maneira dinâmica, segundo (Rogers, 1997, p.73-76) são os aspectos dinâmicos e ativos do ensino que reforçam o processo de interação na aprendizagem e considera o aluno capaz de auto direcionar-se, desde que em ambiente propício e interessante. Sendo então fundamental que o tutor seja capaz de utilizar estratégias psicopedagógicas e técnicas diferenciadas, bem como alternativas de previsão, conhecimento e intervenção nos âmbitos e locais adequados.

Entende-se que tudo que é novo assusta, e demora um tempo, para obter crédito e ser finalmente concretizado, assim é o ensino a distância, mas depois da compreensão da forma de aprendizagem a relação professor tutor *versus* aluno passa a ser mais estimulante e agradável, (Kesserling, 1993, p. 173-189), relata que:

Cabe ao tutor promover recompensas positivas aos seus aprendizes. É incontestável a alegria de uma criança ou adulto ao receber publicamente do mestre, um elogio sincero pelo trabalho entregue no prazo, pela avaliação acima da média ou mesmo pelo simples esforço e dedicação aos estudos. Tal recompensa propiciará o reforço da auto-estima, encaminhando o aprendiz na direção da sua autonomia.

Além do papel de intermediação, o professor tutor precisa ser capaz de aguçar o interesse do aluno por aprender, e mais, por aprender através de meios tecnológicos e levá-los ao senso crítico e além da formação, contribuir para a construção do saber e da cidadania, como afirma (Oliveira, 1997, p. 217):

Nas bibliotecas, não existe mais uma grande sala repleta de fichários com os títulos dos livros que elas contêm. Na era pós-Gutenberg, os novos títulos são tantos que a noção mesma de infinitude do saber parece concretizar-se, afirmando a sua extensividade sem limites. O conhecimento também precisou de novos suportes para poder continuar a sua marcha cumulativa, e só se tem acesso a ele pelo acionar dos computadores, quer consultando-os nas bibliotecas, quer a distância pelos novos sistemas de telepresença.

À procura da formação e do saber o professor tutor e o aluno, conjuntamente, procuram, em paralelo, a autonomia do aprender, sabe-se que a autonomia é um processo construído durante a vida, mas na Educação a Distância cria-se uma espécie de autogestão no momento da aprendizagem, o professor tutor está ali para auxiliá-los diante das necessidades, numa função colaborativa que se transforma gradativamente e em avaliativa e o aluno se transforma em gestor da educação que recebe, e passa a construir um papel de investigador, pesquisador em refletindo e construindo o conhecimento que é repassado pela tecnologia. Segundo Morgado (2006) para que a função de professor tutor se concretize é necessário na construção do saber, descentralizar o currículo, de modo que este seja pensado e construído e revitalizado a partir de deliberações e decisões de âmbito local, levando em consideração aspectos dos contextos locais, para que a escola tenha autonomia para pensar e desenvolver um currículo mais afinado com sua realidade, que reflita questões, preocupações, inquietações e necessidades dos seus sujeitos, dando-lhes possibilidades de ação efetiva e eficaz na realidade.

Consideramos isso um avanço não somente em termos legais, mas real dessa modalidade principalmente no que tange a formação de professores especializados para atuarem na educação a distância.

## **Conclusão**

A Educação a Distância surgiu da necessidade de muitos profissionais em adquirir formação acadêmica de outra forma que não fosse de maneira presencial. Sabe-se que a Educação a Distância não nasceu no Brasil, é originária dos países de primeiro mundo e surgiu a partir do século XIX, sua expansão aconteceu de forma lenta, mas com a qualidade premente destes países.

Em nosso país o Governo Federal tentou viabilizar uma legislação para a Educação a Distância que abrangesse a formação superior para todos os professores da educação básica, como comentado neste artigo, e de forma embrionária, atingiu todas as classes profissionais, em contra ponto, entende-se que houve pouco planejamento estratégico para a implementação das técnicas para gerir e repassar este saber de forma contundente e também não foi oferecido muita atenção pedagógica.

Neste cenário que abriga milhões de brasileiros, e nós, como pesquisadores, queremos enfatizar que esta modalidade educacional está se expandindo literalmente, no entanto, no que tange à formação dos principais responsáveis por fazer esta educação acontecer (professores tutores, professores conteudistas, entre outros) não há uma legislação específica ou uma formação entremeada quicá continuada em caráter nacional, para que o saber seja aplicado a este público eficazmente.

Quanto aos profissionais que fazem a Educação a Distância acontecer, pode-se afirmar que precisam mais respaldo e mais formação, porém, a culpa não é dirigida a eles, pois os mesmos passaram por universidades que não incluíam em sua grade curricular a disciplina de educação a distância e também porque não há políticas públicas que auxiliem a sua formação.

Ao discorrer sobre as políticas públicas para a formação do professor na modalidade a distância neste estudo, entendeu-se que há resistências de profissionais do ensino presencial, procurando abarcar alunos, e outros tentando denegrir a imagem da Educação a Distância, então o que precisa ser despertado é a consciência da maioria dos profissionais, sensibilizando-os claramente, que a educação não se faz sozinho, que todas as modalidades exercem influência e importância e que aqueles que objetivam sempre agir com eficiência e qualidade, todavia, terão vez neste mercado vigente. Também contradições no que determina a lei e no que de fato esta ocorrendo na oferta da educação a distancia na realidade brasileira.

Esta é uma visão parcial de um estudo que se pretende aprofundar. Relevante pois abarca tensões, ações, contradições em sua caminhada legal e prática, seja no

público seja no privado. Ao finalizar este trabalho reconhecemos o debate existente sobre a educação e a formação de professores, principalmente no que tange a qualidade dessa formação, tem-se como esforço buscado qualificar os cursos de licenciatura apesar das adversidades e das tensões existentes entre as políticas públicas e a realidade brasileira também quanto a formação do professor para atuar na Educação a Distância especificamente no que se refere a sua função: tutores, conteudistas, etc. Dessa forma e tendo por base as questões legais, a continuidade, partimos para um aprofundamento voltado para a realidade brasileira no que tange as funções do professor para atuar na modalidade a distância frente ao que determina a legislação até o presente momento.

## Referências

- Belloni, M. L. (1999). Educação a Distância. São Paulo: Autores Associados.
- Brasil. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. Lei n. 9.870, de 23 de novembro de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo da Educação Superior: 1996, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Carvalho, A. B. G. (2007) Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. Maceió: EPENN.



- Cordeiro, B.; Botafogo, André (org.) (2003) Manual de Elaboração de Materiais de estudo Autônomo para Educação a Distância. Brasília: Academia Nacional de Polícia DPF.
- Domingues, D. (1997) A Arte no Século XXI: a Humanização das Tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Freire, P. (1996) Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática. São Paulo: Paz e Terra.
- Kesselring, T. (1993) Jean Piaget. Petrópolis: Vozes.
- Lapa, A. B. (2008) Introdução à Educação a Distância. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
- Lévy, P. (1997) Cibercultura. Portugal: Instituto Piaget.
- Luckesi, C.C. (1993) Filosofia da educação. São Paulo: Cortez.
- Meira, M. (1999) Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. \_In: Pillar, Analice Dutra (Org.) A Educação do Olhar. Porto Alegre: Mediação.
- Mercado, Luis P. L. Dificuldades na Educação a Distância On Line. 2007. Investigação Científica. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2007.
- Morgado, J. C. (2006) Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. *In*: Colóquio sobre Questões Curriculares. Actas Braga: Universidade do Minho.
- Moran, J. M. (2007) Desafios na Comunicação Pessoal, Gerenciamento Integrado da Comunicação Pessoal, Social e Tecnológica. São Paulo: Paulinas.
- Moran, J. M (2010) Mudanças dos Profissionais em Estruturas Educacionais Complexas. 2010. Universidade de São Paulo, SP/SP.
- Oliveira, A. C. M. A. de. (1997) A Arte no Século XXI: a Humanização das Tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
- Oliveira, C. L. A. P., Lima, J. G. O., Mercado, L. P. L. (2008). Tutoria online no Programa de Formação Continuada de professores em Mídias na Educação. Maceió: Edufal.

- Punilho Filho, A. R. (2007) O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: concepção, ferramentas, funcionalidades e experiências de utilização. Brasília: Creative Commons. (UFPB Virtual).
- Preti, O. (1996) Educação a Distância. Uma Prática Educativa Mediadora e Mediatizada. Cuiabá: EduFMT.
- Rogers, R. (1997) Clinical Assessment of Malingering and Deception. Guilford: New York.
- Sacristán, J. G (1992) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Lisboa: Porto Editora.
- Souza, M. G. de. (2004) A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância. Dissertação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo.
- Vieira, R. A. (2013) Educação a Distância. Perspectivas para uma Aprendizagem Autônoma em Ambientes Colaborativos. Itaquaquecetuba: Pontifícia Universidade Católica.

# **Los fundamentos, las razones y riesgos de la utopía. Experiencias y alegatos en defensa del derecho a la educación pública y gratuita**

Carvajal Ruíz, Samuel H.

[shcarvajal@gmail.com](mailto:shcarvajal@gmail.com)

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

República Bolivariana de Venezuela

“Solo utópica y esperanzadamente podemos tener ánimos para intentar con los pobres y los oprimidos del mundo revertir la historia”

**Ignacio Ellacuría (1989)**

## **Palabras preliminares**

Este escrito constituye una breve reseña, una síntesis, de la particular lucha de la Revolución Bolivariana en defensa de la educación pública, gratuita y obligatoria, como un derecho inalienable de la sociedad, un bien común, un derecho humano como lo establece la constitución, que representa el esfuerzo político, económico y social del pueblo venezolano y de muchas generaciones. Se trata de un alegato general a favor de lo que hoy parece, y es concebido por muchos, como una utopía.

La misma está inscrita y obedece su línea argumentativa a la coyuntura por la cual atraviesa en la actualidad el proceso revolucionario venezolano, que experimenta una compleja transición luego de la desaparición física del Comandante Hugo Chávez Frías; que trajo consigo los impactos de la transición política y de liderazgos en el seno de la revolución en un contexto de profunda crisis, producto de las consecuencias de la guerra económica y política en contra de Venezuela y del pueblo bolivariano.

Se trata de un acontecimiento inédito para el país en sus formas y alcances, pero que sin embargo recuerda los meses previos al derrocamiento del presidente chileno Salvador Allende, sometido entonces a las conspiraciones de los agentes del imperialismo y a sus instrumentos nacionales: los militares sediciosos fascistas maridados con la burguesía nacional.

Hoy, cuando es del conocimiento público, lo que entonces se sospechaba y ha dejado de estar resguardado por el secretismo de los archivos de las agencias

intervencionistas, queda revelado en los documentos desclasificados la arremetida de EE.UU. contra el Chile de Allende tuvo como objetivo “torcerle el brazo” (*“Hacer saltar la economía”* en palabras de Nixon) a la Unidad Popular y desalojar del poder al presidente democráticamente electo (hasta lograrlo) a través de un golpe de Estado.

Recuerda el periodista venezolano Eleazar Díaz Rangel director del diario *Últimas Noticias* de Caracas, que los mecanismos utilizados por los organismos de intervención dependientes de EE.UU. para derrocar al gobierno socialista de Allende constituyeron: *“Los ‘tres frentes de acción’ para la creación de un ‘clima propicio para el golpe’, eran la guerra económica, la guerra política y la guerra psicológica”; como observan, antes que nada, la “guerra económica”* (Díaz Rangel, 2013).

De esta manera queda demostrada las diferentes formas de intervención imperial (económica, política, psicológica) en nuestros países, y que cuatro décadas después se reeditan los procedimientos empleados en Chile, ahora en contra de la Revolución Bolivariana y su gobierno, presidido por el compatriota Nicolás Maduro.

La Venezuela actual atraviesa una compleja coyuntura político – económica en cuyos ejes explicativos y analíticos intervienen y se conjugan diferentes factores, tanto locales como extra nacionales y que tienen como objetivo final provocar la salida forzosa del presidente Maduro de la presidencia de la república.

Una derrota de la Revolución Bolivariana tendría consecuencias significativas en toda la región suramericana, sobre todo en el campo de resistencia anticapitalista, anti neoliberal. Implicaría, entre otras cosas, el renacimiento de la derecha regional e internacional y acelerar el avance de tesis neoliberales, contenidas hasta ahora, por el empuje político de las alianzas, entre las más importantes la Alianza Bolivariana de pueblos de América (ALBA), construidas durante estos años caracterizados por la constitución de gobiernos populares identificados con el socialismo del siglo XXI. El renacimiento neoliberal en la región implicaría, entre otras consecuencias, que entraríamos en una fase de regresión política y social en la generalidad de los países de América Latina y el Caribe.

Por tanto, este trabajo constituye fundamentalmente un alegato político en defensa del derecho a la educación pública y gratuita, bandera de primer orden de la Revolución Bolivariana, hoy convertida, con las dificultades propias de este tipo de experiencias democráticas y populares, en una de las enseñanzas clave de este proceso político, ámbito éste sobre el cual se ha realizado una significativa inversión de talento y recursos de distintos órdenes para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los venezolanos.

## Evocaciones neoliberales

Los enemigos de la educación pública y gratuita históricamente se han revestido con diferentes trajes y su narrativa discursiva tiene como estética principal los eufemismos. De hecho, hablar de la condición o garantía de un “servicio” como “público” y “gratuito” constituye desde la racionalidad y la sensibilidad que subyace en la cultura neoliberal el equivalente a dos malas palabras, más si la gestión de estos servicios debe estar bajo la vigilancia de las instituciones del Estado, por ello lo de público.

Una de las estrategias políticas del neoliberalismo radica en la fragmentación del Estado mediante diferentes acciones, entre otras, las denominadas “reformas” de los servicios públicos esenciales y su consecuente “descentralización”, que no es otra cosa que un eufemismo más asociado con la privatización de lo público. De hecho, la resignificación en “servicio”, aquello que constituye un derecho producto de conquistas basadas en largas y dolorosas formas de luchas, ya abre una hendidura semántica en la consideración como mercancía del mismo. Desaparece el derecho, se encumbra el servicio, por tanto la racionalidad mercantil que aleja las posibilidades de equidad garantista del acceso a esta conquista social.

En la práctica, los defensores de las tesis del “Estado mínimo” sostienen de manera recurrente el fracaso de la responsabilidad del Estado en la gestión de los servicios públicos fundamentales, entre ellos el de educación; desaparece entonces el concepto de derecho.

El argumento principal se cobija en la supuesta “ineficiencia” y en la “falta de calidad” de las políticas que emprende el Estado; a partir de estos planteamientos, como se señalaba, la propuesta neoliberal apuesta por la “descentralización” y la “transferencia” de estas competencias a particulares porque consideran que el Estado “no puede cumplir” eficientemente con esta misión.

Se encumbran entonces las ideas sobre el “gasto público” y las políticas de “racionalización” de éste. En síntesis, toma cuerpo la ya gastada enseñanza neoliberal que “mientras menos Estado, mejor”. Ante el interés general se impone el beneficio privado. Lo que no se dice es que el beneficio privado no significa necesariamente mejora de “la calidad” del “servicio”, mucho menos “ahorro” económico y financiero para el Estado.

En la memoria reciente de los países de la región todavía es una evocación dolorosa las reformas educativas que fueron la puntilla en contra del derecho a la educación pública y al principio de gratuidad. Como siempre, se reiteran los

eufemismos: para entonces era la necesidad de hacer “*más eficiente*” el sistema educativo.

Así, en relación con el argumento de la “*ineficiencia*”, denunciaba Puiggrós que: “...*las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla...*” (1996, p. 91), quedaba expresamente clara la intencionalidad manifiesta de la hegemonía neoliberal en relación con derechos conquistados por la sociedad: valerse de subterfugios para lograr el control definitivo de servicios sociales estratégicos.

Poco más de una década después quedan al descubierto las maniobras de los privatizadores de la educación y de los demás servicios públicos fundamentales.

Hoy, atrapados en las argumentaciones sobre la “*racionalización de los recursos*”, la “*calidad*”, entre otros eufemismos, que calaron en amplios sectores sociales, resulta difícil concebir un sistema público de educación (o de salud), que además sea gratuito.

Pese a las resistencias de diferentes sectores sociales las cuales son cada vez más visibles, los poderes se han valido de todas las estratagemas para matizar o maquillar la evidencia que no es otra, sino la privatización progresiva y sostenida de la educación; lo cual, según demuestra la realidad, profundiza la exclusión y la marginación cultural y no mejora sustantivamente los problemas denunciados sobre la ineficiencia en el uso de los recursos públicos. (Moncada, s/f)

Estos argumentos blindaron las posibilidades de hurgar en las alternativas, en la construcción del proyecto sustitutorio de la hegemonía cultural neoliberal. De esta manera, la hegemonía neoliberal movía sus fichas para tratar de meter los cerrojos a cualquier atisbo de divergencia u oposición, de acallar las voces críticas que a contracorriente enfrentaban y enfrentan con argumentos y prácticas (realidades) las falacias sobre las cuales se fundamenta esta hegemonía.

Se proscribe o margina el pensamiento divergente, más aún, se escamotea la posibilidad de soñar con un mundo diferente al pensamiento único que encarna la propuesta neoliberal; de acuerdo con este planteamiento, se reitera la falacia de Fukuyama y su “*Fin de la historia*”, en consecuencia extendido al fin de las ideologías, y por tanto, al de las utopías. Algunos, envalentonados, argumentaron sobre una suerte de “*post – utopía*”, es decir, el fin de la posibilidad de pensar y soñar con una realidad distinta.

De acuerdo con las imágenes derivadas del subproducto intelectual postmoderno, vivimos tiempos de la “*post – utopía*”, que podríamos traducirlo como “*tiempos de desesperanzas*”, de esos que les seduce argumentar en su narrativa

reiterada sobre el “fin”, la “muerte” de las ideologías, por tanto la victoria definitiva del pensamiento único.

De allí que la mejor excusa fue cobijarse en los hechos históricos que trajeron consigo, a finales del siglo pasado, el desmoronamiento del campo socialista, que sirvió para abonar la versión del relato fatalista postmoderno.

La cotidianidad, tozuda ella, así como los acontecimientos de nuestra historia reciente, se encargan diariamente de desmentir estas pretensiones totalitarias.

Por tanto, el argumento ideológico de una presunta etapa *post – utópica*, que presupone el encasillamiento de las aspiraciones individuales y colectivas por cambiar lo establecido, produciendo un conformismo generalizado, encontró tierra fértil en las sociedades contemporáneas, generando inmovilismo y profundizando la fragmentación social; para ello contaron con la eficiente colaboración del poder mediático, instrumento inigualable del capital transnacional.

Pese a la hegemonía del discurso disuasorio postmoderno, correlato espiritual (cultural) de la avanzada del modelo neoliberal en el mundo, a la contundencia del mensaje y de sus consecuencias prácticas, los pueblos cada vez mejor organizados se resisten a aceptar estas imposiciones traducidas en axiomas irrefutables.

Las muestras de la resistencia se encuentran en distintos contextos de la región (en el caso de América Latina); algunos ejemplos son hoy visibles, vividos, como es el caso de la resistencia de los maestros mexicanos a aceptar el desmejoramiento de sus condiciones de trabajo impuesta a través de una reforma educativa más o la lucha de los estudiantes chilenos por alcanzar el derecho a la educación pública y gratuita, y en contra de la mercantilización de la educación.

Además, estas resistencias se expresan a través de la visualización de otras alternativas a lo hasta ahora conocido y dado como verdad inmutable, cuyo eje narrativo ultraliberal pone en tela de juicio a las organizaciones políticas y sociales, privilegiando eufemismos “participativos”, alimentando individualismos, que cristalizan la fragmentación social que caracteriza la generalidad de las sociedades contemporáneas.

Este “*derecho a soñar*” que encuentra espacio y tiempo en nuestras realidades, recobra el pensamiento insurrecto del pasado, se recarga y actualiza de mucho presente y abona su concreción en la cotidianidad con la mirada puesta en el futuro.

Los albores de este siglo se caracterizó por la emergencia de movimientos políticos y sociales de distinto perfil y procedencias, que izaron la bandera en contra de la hegemonía neoliberal y su propuesta cultural “líquida”, que *humedecía todo*, pero que paradójicamente negaba que estuviera lloviendo (o que mojara).

De esta manera, en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y otros países de la región emergieron propuestas políticas que cabalgan a contrapié de los mandatos del capital transnacional, cuyo elemento definitorio y distintivo es que la centralidad política de estos proyectos colisiona directamente con la *doxa* neoliberal.

Se configura así un escenario que hace propicio el renacimiento de la utopía como posibilidad concreta de los pueblos, para superar los férreos lazos del poder económico y cultural que privilegia ilegítimamente los intereses particulares y el de las élites corporativas, que cooptan a las organizaciones políticas y sociales, con ello se convierten en el principal obstáculo para la propia democracia, en consecuencia negadores de toda opción de dignificación colectiva, popular.

## Reafirmando la utopía

Afirmaba José Ingenieros que: “*En la utopía de ayer, se incubó la realidad de hoy, así como en la utopía de mañana palpitarán nuevas realidades*”, apuntaba el carácter orgánico de la utopía, vitalista y posibilista de lo que pensamos imposible en el “*ahora*”, en el presente, pero que siembra las bases para su concreción en el futuro. Antes, Tomás Moro propuso soñar mundos mejores, imaginar entonces lo imposible, “*ese lugar que no existe*”, afirmaba.

Ernst Bloch en “*El principio esperanza*” (2007), y a lo largo de su extensa obra literaria, construye una filosofía sobre la utopía. En esta obra en particular, la utopía es concebida como una fuerza transformadora, de cambio, posibilista. Allí, el hombre lo interpreta, su conciencia – no conciencia, se traduce en su propia posibilidad. Por ello, Bloch reflexiona sobre ese “*...mundo que no ha llegado a ser*” (Levitas, 1999, p. 18), pero que ciertamente su concreción constituye una posibilidad histórica, real.

En el tiempo que nos ocupa, periodo de desarrollo de la experiencia revolucionaria venezolana, cuyas raíces encuentran en la palabra y acción del Libertador Simón Bolívar, el maestro Simón Rodríguez y del General de hombres libres, Ezequiel Zamora, sus referentes fundamentales, corresponde ahora reflexionar analíticamente sobre sus impactos, avances y deudas pendientes, cuando se dispara como el rayo nuevamente la utopía. Junto a ésta, las amenazas, los riesgos.

Para ello cabe otear en el contexto de desarrollo de las mismas, con especial atención en las políticas medulares en materia educativa; también, develar aquí las contradicciones presentes en cada coyuntura determinante de este proceso de cambios y sus incidencias en el despliegue e implementación de las políticas educativas.



Un primer asunto a destacar es que luego de casi tres lustros de recorrido de la Revolución Bolivariana concluimos que este proceso histórico – político fundó las bases jurídicas y políticas que permiten modificar el estado de cosas existentes en la Venezuela de finales del siglo pasado y comienzos del presente, que ahora sirven de cimientos al desarrollo del emergente tejido político, económico y social del país, que diseña, y le da forma al Estado de derecho y de justicia social que define el marco teleológico de la república emergente, garantía jurídica fundamental que allana el terreno al desarrollo de las políticas sociales, entre ellas el derecho a la educación, gratuita y obligatoria para el pueblo, como parte integral del proyecto de nación, comunidad en gestación.

De allí se afirma la política dirigida a recuperar a la educación pública y gratuita, como doctrina educativa fundamental del emergente Estado venezolano surgido del proceso constituyente de 1999, que progresivamente supera la oscurana neoliberal en Venezuela.

El asunto pareciera la ratificación de lo obvio; sin embargo, tiene una gran significación sobre todo en una coyuntura que, pese a la conformación de gobiernos cuyos discursos van a contracorriente de la retórica neoliberal, las amenazas al derecho a la educación pública y gratuita no dejan de tener vigencia y vigor en un importante segmento político, social y económico de esos países.

En Venezuela, pese a los avances en esta dirección de garantizar estas conquistas, los embates en contra de este derecho fundamental se evidencian en el reagrupamiento de las fuerzas económicas y políticas que aspiran revertirlas, lo cual mantiene las tensiones sociales y políticas en un país que ha experimentado un profundo proceso de repolitización en todos los pliegues de la sociedad.

Ahora bien, en el contexto de las tensiones señaladas, este esfuerzo de construcción política y social debe estar encaminado hacia la configuración de un tejido educativo popular y democrático, que emerja como alternativa definitiva a la propuesta cultural que impulsa el modelo neoliberal; por tanto, nos encontramos entonces en una tesitura histórica, en territorio de lo posible, construyendo en territorio minado por las ambiciones corporativas que sólo conciben a la educación como un “bien” canjeable en el mercado de las avaricias propias de la acumulación capitalista.

Hoy corresponde sumar fuerzas para concretar el desmontaje definitivo del movimiento reformista de corte neoliberal que se inicia en los años 80 del siglo pasado, que constituye una de las plataformas políticas y sociales de amplio calado dirigidas a menoscabar el derecho a una educación pública y gratuita, que facilitaron

el posicionamiento de los actores económicos vinculados a los grandes capitales en el sector educativo, y que en el país tuvo en la “Agenda Venezuela”, programa estratégico blandido por la clase política de la IV República, orientado a “desregularizar” la actuación del Estado en el amplio espectro de sus competencias políticas, económicas y sociales.

Por ello la experiencia nos permite mirar hacia atrás, sobre el camino andado, para valorar el alcance de los logros en el conjunto de las grandes políticas públicas, entre ellas las educativas, como elemento medular de esta reflexión.

## **Fundamentos para la utopía**

El pensamiento bolivariano tiene como elemento definitorio de su narrativa política la centralidad de la educación, la cual constituyó uno de los fundamentos vitales del proyecto independentista que garantizaría la educación pública para todos los ciudadanos, condición imprescindible en la construcción de las emergentes repúblicas americanas. Después de casi dos siglos, estas ideas liberadoras vuelven a tomar cuerpo como banderas fundamentales de la Revolución Bolivariana, nuevamente incluidas en los documentos doctrinarios y fundamentos primigenios del proceso político venezolano.

Cabría recordar que tanto El Libertador Simón Bolívar, como el resto de los próceres de la Independencia entendieron tempranamente la capital importancia de la educación en la lucha por la emancipación americana. Quedaba claro este propósito cuando afirmaba El Libertador que: *“Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso en que camina la educación”*.

Reiteraba Bolívar la importancia de la educación en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819 afirmaba que: *“La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república; moral y luces son nuestras primeras necesidades.”* (Romero y Romero, 2012, p. 123).

Fijaba a largo plazo la mirada un estadista como El Libertador, que pese a las vicisitudes producto de la guerra de independencia, expresaba un proyecto de república en cuyos cimientos la educación cumpliría un papel trascendental en la creación y formación de la nueva ciudadanía americana. Abogaba por una educación cuya responsabilidad debía recaer en las manos de la república y las instituciones del Estado.

Estas ideas tienen el germen en el pensamiento preclaro del maestro Simón Rodríguez, de quien tanto sus detractores como sus amigos, destacaban su talento y

originalidad intelectual. Decía Dardo Cúneo (2010) que “... *pudo haber sido uno de Los Raros, gran raro, raro principal, en la serie de un Rubén Darío menos cosmopolita.*” (p. 8) Con ello testificaba no solo sobre los rasgos de personalidad del maestro Rodríguez, sino también de sus imaginativas ideas sobre la emancipación americana y el papel que debería cumplir la educación en este proceso.

En este mismo orden de ideas, el Libertador Simón Bolívar, refiriéndose al maestro Simón Rodríguez afirmaba que éste era un “*maestro que enseña divirtiendo*”. Sintetizaba en esta frase El Libertador la grandeza de mirada de uno de los pedagogos más importantes de la historia de América. Defensor de la educación pública, laica y pública, y del derecho de todas las clases sociales a ésta; además, de la articulación de la enseñanza a labores productivas y del reconocimiento de la labor docente, el maestro Rodríguez a temprana edad en 1794, en la Caracas colonial, formulaba un alegato en el que criticaba el “*mal funcionamiento de las escuelas de primeras letras*”, sobre su carácter segregacionista y excluyente, por la baja estima hacia los maestros y hacia la escuela misma, que se resume en las “*Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*”.

Ferviente defensor de la causa bolivariana y del General Bolívar, antes su maestro, en 1830 en la carta a “*El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social*”, reivindica su gesta cuando argumenta que:

“Aprendan los pueblos á conocer sus verdaderos defensores en los que sostienen los choques que sufre su causa: vean en los principios de Bolívar los de la seguridad jeneral, y en su persona la columna maestra del sistema republicano. — Bolívar merece ser defendido: los americanos deben considerarlo como un padre, cargado con el tesoro de sus derechos, peleando solo contra millares de enemigos, y pidiendo socorro á los mismos que defiende.” (ob. Cit., p. 51).

Este planteamiento de respaldo al Libertador se expresa luego en su decisión de sumarse en el terreno a la causa de la independencia, y su apuesta por una educación liberadora para hacer república, alejada de las visiones conservadoras arraigadas, a las “nuevas ideas” y a la capacidad creativa del colectivo.

De allí que el maestro Rodríguez más adelante diría que:

“Yo dejé la Europa (...) por venir a encontrarme con Bolívar, no para que me protegiese, sino para que hiciera valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la república imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos.”

Este compromiso por la educación, sobre todo, fundamentado en la búsqueda del saber, la experimentación y la creatividad, hizo que el maestro Simón Rodríguez fuera percibido como un “raro”, como bien lo reseñara Cúneo citando el testimonio del general O’Leary en sus memorias, uno de los cronistas más importantes de Bolívar. Afirmaba O’Leary que el maestro era un “... *hombre de variados y extensos conocimientos, pero de carácter excéntrico; no solamente instruido, sino sabio.*” (Ob. Cit., p. 8)

Esa “rareza” o “*extravagancia*” que se le observaba a Rodríguez era manifestación de su utopía, la utopía americana de aquellos tiempos por la búsqueda de salidas originales a la propuesta republicana que sustituía al régimen colonial en decadencia. En este proceso la educación pública constituía uno de los pilares fundamentales, de allí que este legado es recuperado justo en la frontera entre siglos y abonado de contenido y de práctica, representa hoy día el argumento principal en defensa de la utopía realizable, como diría Fernández Buey (2007).

## **Expresión de la utopía, una construcción conflictiva**

La educación pública y gratuita como derecho fundamental de los ciudadanos venezolanos, establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), elemento clave de la política educativa de la Revolución Bolivariana, no deja ser una especie amenazada, en extinción, tanto en el país como en contextos próximos al nuestro. Por ello, resulta oportuno reflexionar sobre este asunto desde la particular mirada de la experiencia venezolana, a través de más de una década de desarrollo de la Revolución Bolivariana y sobre los esfuerzos realizados para revertir progresivamente el avance del neoliberalismo educativo en el país.

De hecho, se podría afirmar que hoy la lucha por una educación pública y gratuita, su logro y consolidación constituye una verdadera gesta heroica; su realización como espacio de integración y desarrollo colectivo, una utopía, que señala el camino a contramarcha de las tendencias educativas más vigorosas del contexto internacional.

En este tiempo el proyecto bolivariano encuentra expresión en el contexto de la realidad venezolana que, a contracorriente, recupera los valores sustantivos de soberanía, solidaridad, cooperación, participación, entre otros, propios de la democracia directa, que apuntan hacia la construcción de una democracia plena, cuya definición y práctica tiene en la participación y en el protagonismo de la sociedad dos de las dimensiones nucleares de la doctrina bolivariana.

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (2009, p. 17) en el artículo 14 define a la educación como:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal.

Esta orientación doctrinaria, que a su vez define la política educativa de la Revolución Bolivariana, traduce e interpreta las ideas del Libertador Simón Bolívar y las del maestro Simón Rodríguez, cuando, siguiendo con el artículo 14 de la LOE establece que:

“La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.” (Ob. Cit., p. 17)

En este marco también se inscribe la defensa del derecho a la educación pública, gratuita y obligatoria como lo establece la propia CRBV de 1999 y lo refrenda la Ley Orgánica de Educación (2009).

Este hecho sustantivo en la concepción y diseño de la política educativa venezolana le confiere al Estado un papel de primer orden. De allí que, como se afirmaba en otros ensayos, el artículo 102 de la CRBV: “...establece que la educación es un servicio público, el cual lo asume el Estado como responsabilidad indeclinable, en todos los niveles y modalidades” (Carvajal Ruíz, S. y Martínez Galindo, C., 2012, p. 229).

Consustanciado con lo anterior, implica:

“...la asunción por parte del Estado de la responsabilidad de velar por el libre acceso de los ciudadanos al servicio educativo hasta el nivel de pregrado universitario; este derecho descansa sobre las premisas constitucionales de gratuidad, obligatoriedad,

calidad y apegada a una práctica educativa profundamente democrática” (Ob. Cit., p. 229).

Cuestión que queda expresamente establecido en el artículo Primero de la LOE cuando fija los límites del papel del Estado y del resto de las instituciones de la sociedad en materia educativa. En este sentido, se señala que la educación la:

“...asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, de acuerdo con los principios constitucionales y orientada por valores éticos humanistas para la transformación social, así como las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.” (Ob. Cit., p. 3).

Este elemento constituye entonces otro de los pilares clave en el andamiaje del modelo educativo venezolano, en el cual el Estado tiene un protagonismo constitucional de primer orden. Sin embargo, este aspecto no sería suficiente si otros elementos fundamentales de la propuesta educativa, que se expresan en la responsabilidad de los ciudadanos, la organización y el protagonismo social, no estuvieran considerados en el complejo entramado que vitaliza los vínculos con el tejido social – comunitario.

La CRBV (1999, art. 2, p. 153) define a Venezuela como un “...*Estado democrático y social de Derecho y de Justicia...*” que fundamenta su materialización en la participación organizada del pueblo, lo cual fija los términos teleológicos de una democracia participativa y protagónica.

De este fundamento doctrinario se deriva el cuerpo legislativo que definen y caracterizan el conjunto de leyes del Poder Popular, las cuales son las herramientas que provee el Estado a los ciudadanos y comunidades organizadas para orientar las diferentes formas de participación; que abre los escenarios de participación organizada del pueblo venezolano y con ello propiciar las bases para el ejercicio de la democracia plena, directa, que coadyuve en las decisiones políticas y en la gestión de los bienes y servicios públicos.

Desde la perspectiva educacional este esfuerzo encuentra tierra fértil en la ley de los consejos comunales, pero de forma expedita en la Resolución 058 que norma la constitución y organización de los Consejos Educativos, instancias formales que ofrece pautas para su materialización. Aquí habría que recordar que todo este entramado jurídico – político apunta hacia la defensa y consolidación de la educación como servicio público, a través de la apropiación colectiva del pueblo, de las comunidades organizadas.

## Una reflexión final para pensar el futuro

Las serias amenazas, tanto internas como externas, que hoy intentan socavar los logros de la Revolución Bolivariana arrebatándole el ímpetu inicial, ralentizando su marcha, en fin, trastocando su misión histórica hasta desfigurarla y revertirla deben convocar a las fuerzas políticas y sociales del país, pero también animar la solidaridad y el hermanamiento de los amplios sectores que, desde otras realidades, tienen en este proceso un referente fundamental de este tiempo.

Esta gesta colectiva de más de quince años de luchas del pueblo bolivariano sintoniza con las luchas de otros pueblos hermanos en defensa de derechos fundamentales entre los que se encuentra la educación, la salud y el trabajo. Este esfuerzo tiene en la experiencia revolucionaria venezolana un referente significativo, puesto que en este tiempo se han asomado las bases jurídicas y políticas para garantizar el “*buen vivir*” colectivo, alejado de las concepciones de la sociedad del bienestar y del consumismo, que constituye el modelo promovido por la cultura neoliberal (Carvajal Ruíz, 2012, p. 190).

La ingente inversión social, humana y financiera en educación que desde el año 1999 viene haciendo la Revolución Bolivariana dirigida a dignificar al pueblo venezolano, la cual representa en torno al 7 % del Producto Interno Bruto, que entre otras cosas, ha representado un proceso de alfabetización que permitió revertir esta tara cultural en el país, la creación del tejido educativo basado en el proyecto Escuelas Bolivarianas que hasta la fecha se traduce que cerca del 97 % de los niños en edad escolar están incorporados a la escuela; también, la política dirigida a la dotación de los centros educativos, que ha implicado, tanto la reparación de la vieja infraestructura como la construcción de nuevas instalaciones escolares; también, la implementación de las misiones educativas (Robinson, Ribas y Sucre) que se han traducido en un amplio programa educativo de incorporación de vastos sectores sociales, muchos de ellos históricamente excluidos, a los beneficios de la cultura y que significa un paso, pequeño, pero importante en la construcción de la sociedad de iguales soñada por los precursores de la emancipación americana, de Bolívar, Miranda, Rodríguez, entre otros, todo ello debe ser ante todo resguardada como patrimonio político – cultural de Venezuela, pero también de los que hoy luchan por garantizar a sus pueblos estos mismos derechos: servicios públicos y gratuitos.

Hoy la utopía de otrora toma cuerpo como modelo cultural que colisiona y lucha por desplazar a las fuerzas que animan el egoísmo, que no es otra cosa que la privatización de lo público, representado en el neoliberalismo como proyecto cultural y práctico del capital.

## Referencias

- Moncada, A. (s/f) Las falacias del neoliberalismo y la emergencia de los Derechos Humanos. Sociólogos Sin Fronteras Internacional (SSFI).
- Asamblea Nacional Constituyente (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional (2009) Ley Orgánica de Educación. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Bloch, E. (2007) El principio esperanza, Tomo I. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Carvajal Ruíz, S. y Martínez Galindo, C. (2012) La Educación Básica venezolana: Reflexiones en torno a su desarrollo y contexto jurídico actual. En Silva Triviños et. al. *Trabalho e a Formação do Professor de Educação Básica no MERCOSUL/CONE SUL*. Florianópolis (Brasil): Imprensa Universitária Universidade Federal de Santa Catarina.
- Carvajal Ruíz, S.H. (2012) Imaginarios y percepciones sobre el buen vivir. Venezuela hoy. En Valera – Villegas, G. y Madriz, G. (Ed.) *Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros relatos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.
- Cúneo, D. (2010) Aproximación a Simón Rodríguez. *Prólogo de Rodríguez, S. "Inventamos o erramos*. Caracas: Fundación Editorial "El perro y la rana".
- Díaz Rangel, E. (2013/10/06) Guerra económica. En Los domingos de Díaz Rangel. *Últimas Noticias*, p. 38.
- Fernández Buey, F. (2007) Utopías e ilusiones naturales. Barcelona: Ediciones del Viejo Topo.
- Krotz, E. *Introducción a Ernst Bloch (a 125 años de su nacimiento)*. En – *claves del pensamiento*, año V, núm. 10, julio – diciembre 2011, pp. 55-73.
- Levitas, R. (2008) *La esperanza utópica: Ernst Bloch y la reivindicación del futuro*. En: Mundo Siglo XXI, N° 12, Marzo – abril.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). Resolución 058 de los Consejos Educativos. Caracas: Imprenta Nacional.



Puiggrós, A. (1996) *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad. Nro. 146, Noviembre – Diciembre, 1996, pp. 90 – 101.

Rodríguez, S. (1830) *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social*. Caracas:

Romero, J.L. y romero, L.A. (2012) *Pensamiento político de la emancipación (1790 – 1825)*. Tomo II. Edición Fundación Biblioteca Ayacucho – Banco Central de Venezuela: Caracas.

Sánchez Vasquez, A. (2010) *La utopía del fin de la utopía*. Recuperado de:

<http://kmarx.wordpress.com/2010/12/09/la-utopia-del-fin-de-la-utopia/>

# **Políticas de formación docente continua para el “nuevo” secundario en la provincia de La Pampa**

Domínguez, María Marcela

[mmdominguez@live.com](mailto:mmdominguez@live.com)

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

## **Presentación**

En un contexto discursivo de amplio rechazo a las políticas de los '90 las actuales políticas públicas en el sector educativo promueven la superación de la desigualdad social, producto de las políticas neoliberales de la segunda mitad del siglo XX, privilegiando su intervención en la mejora de la calidad de la educación, el cumplimiento del derecho a la educación y el cambio en la formación de los/as docentes.

Este trabajo se inscribe en una investigación que analiza las actuales políticas de formación docente continua (FDC) para los/las docentes en servicio en el nivel secundario en la provincia de La Pampa como expresión de nuevas formas de regulación de la formación y el trabajo docente.

El tema adquiere relevancia en el contexto de las políticas educativas nacionales que promueven la reforma de la escuela secundaria, orientada por el mandato de la obligatoriedad y el imperativo de la inclusión, y la centralidad otorgada a las políticas de formación docente basadas en el concepto de desarrollo profesional. Tal centralidad en el plano discursivo es puesta en tensión con un contexto histórico de escaso desarrollo de propuestas de formación docente continua para los/as profesores/as del nivel.

En este artículo se describen los modos en que se reconfigura la estructura del sistema educativo en la provincia de La Pampa para cumplir con la institucionalización de la escuela secundaria y se analizan las características de nuevos cargos y funciones asignadas a los/as docentes y las consecuentes necesidades de formación continua. También se relevan las características de las acciones implementadas en la jurisdicción que se caracterizan, sintéticamente, por la contradicción entre un discurso que enmarca la política de FDC en la línea del desarrollo y fortalecimiento profesional docente, y la ejecución de propuestas que recurren a modelos y dispositivos tradicionales. También, por la inexistencia de una oferta consolidada, que articule las demandas del sistema con las condiciones y

necesidades de los docentes en servicio, lo que termina por dejar a los docentes “librados a su suerte” y responsabilizándolos de procurar su propia formación

## **Algunas características de la configuración actual del nivel secundario en La Pampa**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, año 2006) amplía la obligatoriedad a trece años y, al tiempo que restablece la estructura académica anterior a la reforma de los noventa, incluye como tramo obligatorio el nivel secundario. La duración de los niveles primario y secundario queda librada a la decisión de cada jurisdicción que debe optar por dos alternativas: seis años de primario y seis de secundario, ó cinco de primario y siete de secundario.

En la provincia de La Pampa, la Ley de Educación Provincial N° 2511, sancionada en el año 2009, opta por una estructura de seis años para el nivel primario y seis para el nivel secundario.

El propósito de dar cuenta de los modos en que se reconfigura la estructura del sistema educativo con el fin de institucionalizar el nivel secundario exige señalar algunas particularidades que adoptó la reforma educativa de los noventa en la provincia de La Pampa.

La referencia a la reforma de los noventa se justifica por cuanto las actuales propuestas no operan en el vacío sino sobre un escenario configurado históricamente que, en buena medida, establece límites y posibilidades. Recuperando la afirmación de Vior y Misuraca (1998) respecto a que las reformas educativas en Argentina no contemplan los proyectos antecedentes, el estudio de las políticas educativas en perspectiva histórica permite alertar acerca de propuestas que, con rasgos “refundacionales” y desconociendo la historia previa, se presentan a sí mismas como “la solución”.

La reforma educativa de los noventa provocó una transformación estructural del sistema educativo argentino cuyo sustento legal fueron la Ley de Transferencia (año 1992) y la Ley Federal de Educación (LFE, año 1993) y la Ley de Educación Superior (año 1995).

La LFE extendió la obligatoriedad a 10 años y reestructuró los niveles y ciclos del sistema educativo<sup>1</sup>. La implementación de la nueva estructura quedó librada a

---

<sup>1</sup> La LFE definió una estructura integrada por: Nivel Inicial (tres años, sólo obligatorio el último), Educación General Básica (obligatoria, nueve años organizados en tres ciclos de tres años cada uno), Polimodal (tres o cuatro años según modalidad, no obligatorio)

las decisiones, y posibilidades, de las jurisdicciones que adoptaron variados formatos institucionales<sup>2</sup> en el marco de un proceso cuyo resultado fue la desarticulación del sistema educativo nacional y la desaparición del nivel medio.

En la provincia de La Pampa la Ley Provincial de Educación (año 1996) respondió en sus orientaciones, estructura y contenidos a los lineamientos establecidos por la Ley Federal. La implantación de la nueva estructura implicó el desmantelamiento del Nivel Medio y su reconfiguración en dos niveles: el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3) y el Nivel Polimodal.

La organización institucional y académica del EGB3 tuvo características específicas, conocidas como el “modelo La Pampa”<sup>3</sup> (Cayre, Domínguez y La Bionda, 2003 y 2004) que pueden sintetizarse en su organización como unidad educativa independiente pedagógica y administrativamente de la EGB1y2, y una organización académica “primarizada” con maestros a cargo del 7° año y profesores en 8° y 9° años.

La implementación del Nivel Polimodal se caracterizó por la ruptura del ciclo de enseñanza media, como consecuencia de la organización del tercer ciclo como escuela intermedia en un local aparte, la restricción de la oferta de modalidades, el achicamiento de la carga horaria de materias troncales, y la descualificación profesional de los profesores de enseñanza media al otorgarles funciones en áreas o “espacios curriculares” distintas a las de su formación de base y sin oferta de formación en servicio (Domínguez y La Bionda, 2007).

La herencia de la reforma de los noventa debe ser puesta en consideración para cualquier propuesta de cambio. Las condiciones materiales y simbólicas construidas

---

<sup>2</sup> Las decisiones adoptadas por cada jurisdicción dieron lugar a una oferta heterogénea en lo que refiere a formatos institucionales y alternativas de localización del EGB3. Según información oficial, en el año 2005 “conviven 55 modelos de establecimientos que combinan de diversos modos la oferta educativa de Nivel Primario, Secundario, de Educación General Básica y Polimodal, como resultado de las diferentes decisiones provinciales”. Cfr con Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal

<sup>3</sup> El modelo “La Pampa” resulta de la adopción de un modelo institucional para la organización y localización de la EGB3 único en el país. Adoptó el formato de ciclo unificado, con autonomía institucional y pedagógica, dirección independiente de la EGB1y2, funcionando en edificios propios en la mayoría de los casos. Tenían la característica de ser instituciones concentradoras de matrícula de escuelas de EGB1y2, rasgo que promovió la profundización de procesos de segmentación al interior del sistema. Otra característica, con fuerte impacto en las condiciones de formación y trabajo docente y en las dinámicas institucionales, fue la decisión de que el 7° año estuviera a cargo de maestros y los 8° y 9° año a cargo de profesores. Para ampliar ver Cayre, María Marta, Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria “La Reforma Educativa en la provincia de La Pampa. El Tercer Ciclo de la Educación General Básica: ‘Nuevos’ perfiles de gestión para ‘Lo más nuevo de la nueva educación’” y “El Tercer Ciclo de la Educación General Básica ¿Lo más nuevo de la nueva educación? La reforma educativa en la provincia de La Pampa”.

por ella configuran el escenario sobre el que se inscriben las actuales propuestas de cambio de la estructura para cuya modificación no alcanzan las formulaciones discursivas.

A partir de los fuertes cuestionamientos a la reforma de los '90 y la aprobación de la LEN, se reabrieron debates sobre la orientación y sentidos de las políticas educativas públicas, el rol que debe asumir el Estado, la concepción y la función social de la educación.

La obligatoriedad del nivel secundario constituye uno de los pilares de la política educativa actual y entre las estrategias dispuestas para su consecución se destacan las vinculadas al fortalecimiento institucional, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la centralidad de la formación docente.

A nivel nacional, el Consejo Federal de Educación (CFE) ha definido una serie objetivos y líneas de acción para extender y mejorar la educación secundaria en todo el país que se plasman en un número importante de resoluciones específicas para el nivel, y otros más generales para el sistema en su conjunto como el Plan Nacional de Educación Obligatoria<sup>4</sup> y su continuidad en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente<sup>5</sup>.

En el ámbito jurisdiccional, las prescripciones nacionales se traducen en regulaciones que promueven el cambio de la estructura del sistema, la creación de cargos y de espacios curriculares para la implementación del secundario. Se describen algunas de tales regulaciones procurando establecer relaciones con las necesidades de formación continua de los docentes en servicio y su atención o desatención por parte de las acciones de política educativa locales.

El Decreto 2352 -30/09/09-, establece la implementación a partir del año 2010 del último año de la Educación Inicial, la Educación Primaria y el primer año de la Educación Secundaria.

Con posterioridad, el Decreto 2745 -23/11/09- establece las instituciones en que se implementará el primer año de Educación Secundaria a partir de 2010, y define como instituciones de nivel secundario a las ex unidades educativas de EGB3 y a las ex instituciones de Nivel Polimodal. El total provincial de establecimientos de

---

<sup>4</sup> “El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79, en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales” (Anexo Resolución N° 79/09). El Plan establece objetivos y líneas de acción para el período 2009-2011.

<sup>5</sup> Aprobado por Resolución CFE N° 188/12, establece objetivos y líneas de acción para el quinquenio 2012-2016

educación secundaria común es de 123, de las cuales 34 son ex instituciones de EGB3; 89 son ex polimodales (53 públicos y 36 privados)

El argumento oficial que sostuvo esta decisión fue el de construir escuelas secundarias pequeñas que permitan generar condiciones óptimas para acompañar las trayectorias escolares.

La elección de la estructura académica debe ser puesta en relación con la definición de política educativa realizada durante la implementación de la LFE cuando la jurisdicción optó por una estrategia de “primarización” del EGB3. La opción realizada supone la tarea de unificar dos estructuras institucionales y curriculares diferentes (la EGB3 y el Polimodal) y es señalada, en documentos oficiales<sup>6</sup>, como una estrategia que requerirá un esfuerzo importante en la adecuación de la estructura.

La decisión afectó directamente a maestros y profesores en servicio en el ex 7mo año del Tercer Ciclo que deben ser “reubicados” en la nueva estructura para lo cual se establece la creación de nuevos cargos, roles y funciones. Los/as maestros/as que ejercían en el 7mo año de la EGB3 debieron optar por incorporarse al nivel primario<sup>7</sup> o al nivel secundario para desempeñarse en cargos, funciones o roles entre los que se excluye la posibilidad de ejercer como maestro de grado.

La Resolución 1812 -04/12/09- establece las funciones del Maestro de grado reubicado en el Primer Año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria: dictar algunos espacios curriculares (Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, Geografía, Biología o Química y Física); desarrollar el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje; participar en acciones de articulación entre Educación Primaria y Secundaria; ofrecer acompañamiento, seguimiento y apoyo escolar a los alumnos; sistematizar documentación e información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos; construir un circuito de comunicación entre la escuela, la familia y otros organismos de apoyo a jóvenes con el fin de realizar un abordaje y seguimiento preventivo de problemáticas tales como abandono escolar, ausentismo, adicciones, sexualidad, situaciones vinculadas a expresiones de violencia en las escuelas; orientar a los jóvenes en la construcción democrática de la convivencia en el aula y la escuela.

---

<sup>6</sup> Cfr con documentos elaborados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) que integran el material oficial utilizado en esta presentación y que se detallan en la bibliografía

<sup>7</sup> Los maestros que opten por el nivel primario serán reubicados en tres funciones, establecidas en la Resolución 1813 -04/12/09-: funciones de Secretaría; funciones de Maestro de Apoyo; funciones de Articulador entre niveles.

Las funciones previstas para los maestros reubicados en el Nivel Secundario se complementan con la creación del cargo de Coordinador de Curso de Primer Año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria<sup>8</sup>. También, habilita la reubicación de profesores en servicio sin lugar en la nueva estructura curricular del secundario en tanto el Decreto 290 -16/03/10- que define los perfiles para el cargo de Coordinador de Curso establece como título habilitante el de profesor en cualquier especialidad o asignatura correspondiente a la educación secundaria.

Las funciones del cargo se aprueban en la Resolución 467 -16/04/2010-, las mismas incluyen variadas –y numerosas- actividades posibles en relación con los alumnos (dictar el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje, desarrollar estrategias de inclusión vinculada con procesos de integración grupal, realizar seguimiento diario del ausentismo escolar, orientarlos en la construcción democrática, promover su participación en actividades curriculares, culturales y sociales de la escuela); los docentes y la institución (comunicar a otros docentes información acerca de los alumnos, colaborar con el equipo directivo en la planificación de encuentros para reflexionar sobre prácticas de enseñanza y evaluación, colaborar como pareja pedagógica de los docentes en el trabajo del aula, sistematizar información sobre el aprendizaje y desempeño de los alumnos, participar en acciones de articulación entre primaria y secundaria); las familias (colaborar en acciones de comunicación e integración) y otras instituciones sociales (promover vinculaciones y acuerdos con organizaciones comunitarias que enriquezcan la integración y el aprendizaje de los jóvenes).

Un análisis de los perfiles docentes que acceden al cargo de Coordinador de Curso indica que son, en este orden: maestros de grado, psicopedagogos, psicólogos y profesores/as de distintas disciplinas recién recibidos (profesores/as de computación, educación física, biología)

La cobertura de suplencias (por licencias o comisiones de servicio) aparece como un punto crítico en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, es significativa la cobertura realizada con docentes noveles de variados profesorados y/o con el formato por “propuesta” de estudiantes de profesorados de educación primaria y otros específicos del nivel.

El relevamiento de propuestas oficiales de formación en servicio para quienes se desempeñan en el cargo de Coordinador de Curso muestra una oferta intensa durante los años 2010 y 2011 a una casi inexistente en la actualidad.

---

<sup>8</sup> El Acuerdo Paritario N° 29 da prioridad los maestros de grado que opten por el nivel secundario para acceder al cargo de Coordinador de curso.

En función de tales relevamientos es posible afirmar que los desempeños no están tan vinculados con una formación específica en función de las demandas del cargo sino, con el modo particular como se articula en cada escuela la formación y experiencia de quienes acceden con las características del equipo directivo y de las dinámicas institucionales.

La decisión del cambio de estructura afectó también a los profesores que tomaron horas en el 1º año de la nueva estructura (ex 7º grado de la EGB3) para quienes no hubo oferta de formación que atendiera a las particularidades que supone trabajar con un “nuevo” grupo etéreo hasta entonces atendido por maestros.

Un dato que debe incluirse en el análisis es la consideración de que los maestros habilitados para desempeñarse en los cargos y funciones creados han completado su formación inicial en instituciones de Nivel Superior que en la actualidad forman docentes para el nivel primario y antes lo hacían para la EGB1y2.

Una observación respecto del contenido de las normas analizadas es que los fundamentos aluden a resoluciones del CFE y las leyes nacional y provincial de educación que establecen los principios rectores de las políticas educativas; justifica los cargos, espacios y funciones creados “a efectos de una correcta implementación del nuevo sistema educativo y dar respuesta a las necesidades funcionales de los establecimientos educativos”; y finalmente, abundan en citas y referencias a autores y conceptos teóricos formulados desde ámbitos académicos.

Interesa destacar la tensión entre, por un lado, una retórica en favor de una educación más democrática e inclusiva que asigna a los docentes un papel central en su consecución. En tanto, por otro lado, se les asignan tareas que suponen la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación y contribuyen a profundizar procesos de intensificación y precarización de las condiciones de trabajo.

## **Algunas características de las políticas de formación docente continua (FDC) en la jurisdicción**

Dar cuenta de las características que adoptan las políticas de FDC en la jurisdicción exige realizar algunas consideraciones previas.

En primer lugar, deben ser puestas en el marco de las relaciones entre el Estado nacional y los estados provinciales en Argentina. Estas relaciones fueron redefinidas en la década del '90 como resultado del proceso de reforma del Estado, que produjo profundas transformaciones en la relación Estado – sociedad. Oszlak (en Lardone,



2003) ha señalado la mutación sufrida por el Estado nacional en relación con las funciones desempeñadas que lo han convertido en un aparato orientado a funciones políticas y coercitivas.

En el campo educativo, la sanción de la Ley de Transferencia (1991) promovió la descentralización de responsabilidades académicas y financieras, que fueron transferidas a las jurisdicciones, al tiempo que recentralizó en el Poder Ejecutivo Nacional las tareas de diseño de la política educativa, de evaluación del sistema y el control de los recursos técnicos y financieros (Paviglianitti, 1991). La tendencia a la centralización del diseño, la implementación y el financiamiento de programas y proyectos en el ámbito del Ministerio nacional es un rasgo de la política educativa actual (Barco s/d; Vior y Más Rocha, 2009).

En segundo lugar, importa señalar que en los últimos años se han elaborado una serie de informes que sistematizan el panorama de la formación docente en Argentina; en ellos se describen una serie de problemas que atraviesan el campo y que no deben ser vistos en forma atemporal sino como resultado de construcciones históricas que se han desarrollado a lo largo del tiempo<sup>9</sup>.

De las problemáticas identificadas en tales trabajos se destaca la persistencia de dos problemas que aportan a la comprensión de la situación del sistema de formación docente en La Pampa. El primero de ellos es el escaso o nulo desarrollo de políticas y de planificación provinciales. Son insuficientes los avances en la instalación de una racionalidad política y técnica que defina un sentido, una dirección, una identidad, una estructura normativa y una programación gradual para el nivel. Tampoco hay estudios, disponibles al acceso público, acerca de las necesidades de formación inicial o continua de docentes para niveles o modalidades del sistema educativo provincial, lo que explica que se tomen decisiones “sobre la marcha” o bajo la presión de grupos. El segundo problema es la debilidad en la gestión tanto en términos materiales como técnicos. Los equipos técnicos provinciales muestran rotación y movilidad vinculada a su conformación bajo la figura de “comisión de servicio” y su dependencia de los cambios en las gestiones políticas. La escasez de recursos financieros condiciona la gestión del nivel y afecta la dinámica de las instituciones.

Estos problemas explican, en parte, la dependencia de las acciones de la jurisdicción de las líneas de política educativa diseñadas desde el Ministerio de Educación nacional. Además, ponen en evidencia la contradicción entre el discurso del federalismo y la autonomía provincial, por un lado, y la centralización de las

---

<sup>9</sup> Ver documentos del Ministerio de Educación nacional de los años 2005 y 2007 detallados en la bibliografía.

decisiones -y acciones- en un Estado Nacional que impone las reglas de juego, por el otro.

La dependencia de las acciones jurisdiccionales de las regulaciones y el financiamiento del Estado nacional excede el ámbito educativo y se enmarca en un complejo proceso de distorsión de la noción de federalismo.

En lo relativo a la FDC una serie de trabajos que analizan de las características de las políticas de implementadas en las últimas décadas, han puesto en cuestión las propuestas basadas en la “capacitación” o el “perfeccionamiento” docente, sustentadas en una visión deficitaria de los docentes y en el concepto de transmisión experta; y promueven la necesidad de revisar los modelos y dispositivos propuestos (Davini y Birgin, 1998; Davini, 2005; Feldfeber, 2007).

Las actuales políticas de FDC, caracterizadas por el desplazamiento de las demandas de profesionalización hacia un modelo que propone el desarrollo profesional docente, adquieren status legal en nuestro país a partir de la sanción de la LEN (2006) y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. En la concepción de desarrollo profesional la formación inicial se enlaza en un proceso permanente y continuo con la formación en servicio; la FDC se plantea como derecho y deber de los docentes lo que supone su condición de gratuita y en servicio.

En sintonía con las prescripciones de nación, las propuestas en la jurisdicción adoptan discursivamente la denominación desarrollo profesional docente en la presentación de las propuestas de formación en servicio para el nivel secundario. El relevamiento de las propuestas de FDC para el nivel secundario a partir del año 2010 (en que comienza la implementación) muestra que las acciones realizadas forman parte de planes y programas diseñados y financiados por organismos nacionales (el INFOD o el Ministerio de Educación de la Nación). A las instancias locales les cabe la tarea de ejecución que es asumida por los Institutos de Formación de Nivel Superior, por equipos técnicos de la Dirección de Nivel Secundario ó de otras áreas del Ministerio de Educación provincial, dependiendo del ámbito en que las instancias de decisión de política educativa jurisdiccional decidan “alojar” la acción promovida por la Nación.

Conviene señalar que como parte de las tareas de relevamiento de la oferta de capacitación se consultó la página web oficial del Ministerio en que aparecen desagregadas las acciones en Nacionales y Provinciales, con la particularidad de que se presentan como propias de la jurisdicción acciones promovidas en el marco de programas nacionales.

La oferta de propuestas de formación disponibles para docentes de nivel secundario está integrada por acciones de los planes nacionales Conectar Igualdad, Educación Sexual Integral, un postítulo de “Educación en Contextos de Encierro” y otro sobre uso de TICS en la enseñanza. Las acciones se realizan en espacios y tiempos extraescolares y el acceso de los docentes se concreta, en términos generales, a partir del ofrecimiento a la escuela de un cupo que se cubre en función de la disponibilidad individual y el interés que expresen los/as docentes del establecimiento.

Los directivos de escuelas secundarias, por su parte, tuvieron acceso a una propuesta desplegada para acompañar la implementación del “nuevo” secundario, a cargo de la Dirección General de Educación Secundaria y Superior de la provincia de La Pampa. La temática abordada fue la de la evaluación en el marco de la educación obligatoria y se desarrolló durante los años 2010 y 2011. En la misma línea, en términos de que el acceso se define en función del cargo que ocupa el docente, se cuenta la propuesta de formación sobre Tutorías para Acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes señalada en el apartado anterior.

En términos generales las acciones de formación conservan rasgos del modelo tradicional y adoptan el formato de curso, a cargo de especialistas, con lógica de cascada sobre el supuesto de una concepción deficitaria de los docentes y de la necesidad de la transmisión experta. Las propuestas no contemplan estrategias o dispositivos de articulación con las dinámicas institucionales, en términos de tiempos y espacios de socialización y estudio entre los docentes como colectivo profesional.

## **Conclusiones provisionarias**

En términos generales puede afirmarse que la política educativa de los últimos años promueve, desde el marco normativo y las medidas adoptadas, la centralización de las decisiones en el ámbito del Ministerio de Educación (Más Rocha y Vior, 2009). El supuesto de que la fragmentación del sistema puede revertirse con un mayor direccionamiento desde el nivel central es el marco en el que se inscriben, entre otras, las medidas de política educativa orientadas a la formación de los docentes en servicio que son objeto de análisis de este trabajo.

En las propuestas hay un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los '90 hacia modelos de desarrollo profesional. Sin embargo, parece tratarse de un cambio de lenguaje y no en los modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

Persiste la definición de una agenda basada en modelo de oferta en función del interés de la gestión por instalar determinados temas o definir el ejercicio de ciertos roles, con escasa o nula atención a las demandas y necesidades de formación de los docentes y las instituciones de nivel secundario. También es posible afirmar la ausencia, en la jurisdicción, de una estrategia global que aborde la formación de los docentes en servicio como un proceso continuo y articulado con las necesidades de los docentes y de las instituciones escolares, y que atienda a las condiciones de trabajo docente.

## **Bibliografía**

Ball, Stephen (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”. Traducción de Estela Miranda. En *Revista Páginas* de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Año 2, Nº 2 y 3

Barco, Silvia El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina.

Cayre, María Marta; Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria (2003) “La Reforma Educativa en la provincia de La Pampa. El Tercer Ciclo de la Educación General Básica: `Nuevos` perfiles de gestión para `Lo más nuevo de la nueva educación`”. XVI Jornadas de Investigación Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Cayre, María Marta; Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria (2004) “El Tercer Ciclo de la Educación General Básica ¿Lo más nuevo de la nueva educación? La reforma educativa en la provincia de La Pampa”. En *Actas del I Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. EdUNLPam, ISBN 950-863-061-2, CD, La Pampa, Argentina.

Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria (2007) “Reflexiones sobre la distribución de modalidades en las escuelas de Nivel Polimodal de la ciudad de Santa Rosa”. XVIII Jornadas de Investigación Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria (2012) “Procesos de reforma educativa y su impacto en el trabajo docente en La Pampa, Argentina” IX

Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado). Santiago de Chile.

Davini, María Cristina y Birgin, Alejandra (1998) "Políticas de Formación Docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones". En *Políticas y sistemas de formación*. Documentos de Formación de Formadores, N° 8, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Novedades Educativas, Buenos Aires.

Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Gedisa, Barcelona.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc, Buenos Aires, Argentina

Feldfeber, Myriam (2010) Estado y educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿nuevas políticas?. En Alzamora, Sonia y Campagno, Liliana (compiladoras) La educación en los nuevos escenarios socioculturales. EdUNLPam. La Pampa, Argentina

Lardone, Martín (2003) Las reformas de los estados provinciales en Argentina: hacia la construcción de un esquema analítico. Ponencia presentada en el Congreso de la Latin American Studies Association (LASA), Dallas, Texas.

Paviglianitti, Norma (1991) Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90. Coquena Grupo Editor. Bs.As.

Vior, Susana y Misuraca, Ma. Rosa (1998) *Conservadurismo y formación de maestros*. En Revista Argentina de Educación. AGCE. Año XVI, N° 25. Buenos Aires, Argentina.

Vior, Susana, Más Rocha, Stella (2009) "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?" En Vior, Susana, Misuraca, María Rosa; Más Rocha, Stella (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino ediciones. Buenos Aires, Argentina

Zandrino, María Elena y Domínguez, María Marcela (2004) "El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. La política educativa en la provincia de La Pampa (1984-1995)". En *Revista Educación, Lenguaje y*

*Sociedad* Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,  
Facultad de Ciencias Humanas. Vol II. ISSN 1668-4753. La Pampa, Argentina.

## **Documentos oficiales**

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)

Ley Provincial de Educación N° 1682 (1996)

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley de Educación Provincial N° 2511/09.

Res. CFE N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Res. CFE N° 86/09. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora.

Res. CFE N° 93/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal

DINIECE (2007) LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La educación en debate. Documento N° 4

DINIECE (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Serie La educación en debate. Documento N° 6

DINIECE (2011) Diversidad de Oferta y Desigualdad Educativa Serie de Estudios sobre el Nivel Secundario Serie Informes de Investigación / Abril 2011

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Davini, María Cristina (coordinadora) (2005) Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe Final

Domínguez

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina.*

# **Formação de educadores em saúde: o estado e as políticas públicas no projeto utópico e possível**

Gassen, Kellen Nunes Rodrigues

Viegas, Moacir Fernando

Goes, Cesar Hamilton de Brito

[enfkn@hotmail.com](mailto:enfkn@hotmail.com)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

A temática “Estado e Políticas públicas para a formação de professores”, na área da saúde se apresenta como um eixo importante na reflexão, discussão e possibilidades de trajetórias na formação de educadores a serem construídas pelos países latinos americanos, visando atender as reais necessidades dos povos nesse campo.

Para tanto, é essencial iniciar refletindo sobre a influência dos fatores sócio-econômicos desses países na saúde de sua população e na capacidade de seus governos proporem projetos políticos pedagógicos para uma formação educacional em saúde, com base em políticas públicas discutidas pela população e que venham de encontro ao desenvolvimento de educadores autônomos e responsáveis socialmente.

## **A ação do Estado e a influência dos Sistemas de Saúde na Formação de Educadores em Saúde**

A formação de educadores e profissionais nessa área tem sido pauta de inúmeros debates, simpósios e seminários, onde experiências são compartilhadas e apresentadas por representantes das principais universidades formadoras desses países.

Num passado recente, uma aliança de países latinos americanos com vistas ao desenvolvimento econômico, trazia também um compromisso com o desenvolvimento social. Nele estava à República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai e posteriormente a Venezuela, onde assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, criando o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL - constituindo um projeto internacional com o qual estão comprometidos. Como afirma o documento, a busca da:

ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, através da integração, constitui condição fundamental para acelerar seus processos de



desenvolvimento econômico com justiça social...da necessidade de promover o desenvolvimento científico e tecnológico dos Estados Partes e de modernizar suas economias para ampliar a oferta e a qualidade dos bens de serviço disponíveis, a fim de melhorar as condições de vida de seus habitantes. (BRASIL, Tratado de Assunção, 2013)

Ainda nesse movimento de integração, podemos destacar a criação em Brasília, em 2008, durante a Reunião do Conselho de Chefas e Chefes de Estado e Governo, da União das Nações Sul-Americanas (Unasul) formado por doze países e definido como “um organismo regional que tem por objetivo construir, de maneira participativa e consensual, um espaço de articulação no âmbito cultural, social, econômico e político entre seus povos” e tendo como prioridades: “o diálogo político, as políticas sociais, a educação, a energia, a infraestrutura, o financiamento e o meio ambiente, entre outros, com vistas a criar a paz e a segurança, eliminar a desigualdade sócio-econômica, alcançar a inclusão social e a participação cidadã, fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias no marco do fortalecimento da soberania e independência dos Estados.” (BRASIL, Unasul, 2013)

Especificamente no campo da Saúde e da Educação ligados a Unasul, temos a formação dos Conselhos Sul-Americano de Educação e Conselho Sul-Americano de Saúde (CSS), esse último como uma instância permanente formada por Ministras e Ministros de saúde dos países membros da Unasul, constituindo-se em espaço de integração em matéria de saúde, incorporando os esforços e avanços de outros mecanismos de integração regional, como o MERCOSUL, para promover políticas comuns e atividades coordenadas entre os países membros. (BRASIL, Unasul, 2013)

As discussões da inter-relação entre a saúde e desenvolvimento sócio-econômico parecem ter sido superadas, quando entendidas que a qualidade da saúde de um país é resultado do desenvolvimento global, que segundo Robayo:

No curso dos últimos decênios, o conceito de que “a saúde é um produto intersetorial” e resultante de um processo de desenvolvimento global, cujo objetivo final é o bem-estar da população, vai abrindo espaço e ganhando progressivamente a aceitação dos países da América Latina. (ROBAYO, 1977, p.478)

No entanto, essa afirmação permanece no campo teórico, pois na prática as medidas concretas estão ainda longe de alcançar o objetivo esperado, por necessitarem de decisões políticas integrais e um delineamento de como as ações de saúde devem interpenetrar os projetos de desenvolvimento econômico, em políticas previamente definidas. Como citado por Robayo:

a programação intersetorial da saúde deve estar orientada a conseguir que os recursos no setor saúde contribuam na solução dos problemas básicos (...). Dentro desse enfoque a programação das atividades de saúde deve, ademais, contemplar ações orientadas a investigar e propor soluções, aplicar tecnologias eficazes e coerentes com a realidade sócio-econômica e cultural de cada país e com suas expectativas futuras de desenvolvimento (Robayo, 1977, p.492).

É certo que o desenvolvimento de um país requer uma boa saúde de sua população. No entanto, condicionar a saúde de sua população somente à expectativa do desenvolvimento econômico do Estado é uma inversão dos valores quando se refere ao desenvolvimento humano e social de um país. E numa análise mais pessimista, a saúde de uma população seria apenas um meio para o aumento da produtividade e para o enriquecimento.

Assim, a união de países para adoção de medidas que visem melhorar as condições de saúde da população requer entender a saúde como fim em si mesma e componente da felicidade, autonomia e liberdade, quando vista como um dos elementos do desenvolvimento do Estado, devendo estar em sintonia com o campo da educação, para dar conta de transformações que visem atender as reais necessidades das populações.

No campo da saúde os grandes desafios dos países latinos americanos e que dão vistas as responsabilidades assumidas, são de oferecer um serviço de qualidade e minimizar a disparidade de acesso à saúde da população, de forma que realizar uma formação em saúde que venha de encontro a superar essas dificuldades pode ser o diferencial na transformação de uma sociedade com mais qualidade de vida, uma utopia a ser concretizada com a participação de todos.

As crescentes ameaças à qualidade da atenção e as crescentes iniquidades sociais que ameaçam piorar ainda mais as disparidades entre as populações socialmente favorecidas e as socialmente desfavorecidas traz uma nova urgência ao tópico da efetividade e equidade dos serviços de saúde e o papel da atenção primária em melhorá-las (Starfield, 2002, p.9).

Para Macedo (1977), o Estado poderia se posicionar como “regulador das distorções” e, numa posição de árbitro nesses conflitos, assegurar a paz social e zelar pelos valores éticos. Entretanto, as ações governamentais também estão sujeitas às injúrias dos grupos mantenedores do poder. Dessa forma, ao longo do tempo essas alianças vêm buscando alternativas possíveis para garantir a sua população acesso a saúde, tendo o Estado como regulador dos seus sistemas Educacional e de Saúde e a importante função na implementação de políticas públicas, tidas como poder

constituído pela população para uma formação em saúde que atenda as grandes demandas nessa área.

Cabe entender que os Sistemas de Saúde vêm se constituindo historicamente, tendo a “doença” e não a “saúde” como categoria política, baseados num modelo de conhecimento biomédico, de controle de doenças endêmicas, verticalizado e prescritivo, portanto de fragmentação da complexidade do processo de adoecimento das pessoas e de influência no modelo pedagógico adotado por cada país, cabendo ao Estado hoje transpor esse modelo, reafirmando políticas públicas que considerem também os condicionantes e determinantes sociais, na garantia de uma saúde de qualidade.

Assim entendido pelo Ministro da Saúde do Brasil, José Gomes Temporão, que ressalta essa formação dos sistemas de saúde centrados na doença e aponta a necessidade de pensar transformações no sentido de inverter esta lógica:

El primer punto que quiero destacar, cuando pensamos sobre los sistemas de salud en los países de América del Sur, es que, en realidad, estos sistemas fueron históricamente contruidos teniendo como categoría política central la enfermedad y no la salud. Es decir, en este momento histórico que atraviesan nuestros países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Suriname, Uruguay y Venezuela,), la cuestión principal que debemos plantear como centro en la concepción de las políticas es la determinación social de la salud. Y ¿por qué? Porque todos nuestros sistemas fueron contruidos a partir de la visión del modelo biológico para el control de las endemias, de esfuerzos más o menos fragmentados. Fueron contruidos y cimentados por el saber médico, que tiene como parámetro central de referencia las patologías (Temporao, 2012, p.13)

Todavia, em países onde a desigualdade social e econômica são fatores que influenciam diretamente a saúde da população, é necessários olhares mais profundos sobre a complexidade que esse campo se apresenta nessas diferentes sociedades. Pois a globalização capitalista produz rápidas transformações sociais nos países em desenvolvimento, promovendo mudanças nos seus perfis epidemiológicos, criando um ambiente que se assemelha ao do primeiro mundo e persistindo, ao mesmo tempo, as mazelas do subdesenvolvimento, assim acentuando as desigualdades sociais. Dessa forma surgem as necessidades que repercutem no modelo de formação dos profissionais de saúde.

Porém, essas necessidades não demandam apenas comportamentos técnicos, mas também de ordem política. Dessa forma, dentro de uma sociedade o poder guia essas decisões e sofrem inegáveis influências de diversos interesses na estipulação

dessas necessidades, podendo os grupos dominantes tender a assegurar a satisfação prioritária de interesses particulares sobre os interesses coletivos.

Do mesmo modo, há de consideramos os modos de vida e a cultura de cada povo como potencial político e transformador de suas realidades e buscar uma educação que estimule, através de um processo reflexivo e dialógico da práxis de trabalho, uma formação na área da saúde na perspectiva de possibilitar aos educadores e as pessoas constituírem-se sujeitos mais autônomos e responsáveis socialmente.

Por cultura podemos entender:

toda produção ou manifestação voluntária, individual ou coletiva, que vise com sua comunicação à ampliação do conhecimento (racional e/ou sensível)...são culturais as obras da inteligência ou da sensibilidade humana objetivando intervir na realidade...ela é sempre um momento de liberdade. (Feijó, 1986, p.8)

Ao analisarmos todas essas influências, que permeiam o campo da saúde é que se busca pensar também as mudanças na formação profissional, implicando a construção de novas práticas, novas formas de produzir o conhecimento e a formação de educadores em saúde sensíveis aos problemas reais e complexos com vistas à integralidade da atenção à saúde de sua população.

Assim, deve-se considerar o binômio saúde-doença, como um fenômeno social, sendo, portanto, uma questão de interesse maior para a sociedade, Significa pensar que a doença, além de ser um fato biológico, é uma realidade construída historicamente e também uma representação dos modos de vida individuais e coletivos dos sujeitos, esses definidos pelos fatores sócio-econômicos e culturais que vivenciam.

## **Políticas públicas e a atenção primária à saúde na formação humana do “vir a ser” dos educadores em saúde**

É na formação de Educadores em Saúde, com o objetivo de produzir um conhecimento a partir do fazer e do diálogo com o outro, que existe a possibilidade de constituírem-se sujeitos conscientes e transformadores da realidade social em que vive.

Eis aí a utopia da saúde, tarefa difícil, mas que se desvela encantadora pelo enriquecimento humano que objetiva, e que dessa forma se torna, para quem a assume, uma caminhada de desafios, superação e crescimento coletivo, pois esse movimento possibilita a transformação de uma vida mais digna de ser vivida.

Essa primeira afirmação parece um tanto romântica, para não dizer imaginária, quando nos deparamos com os problemas de saúde que esses educadores estão se propondo trabalhar.

Mas é necessário alertar que sem esse pensamento utópico, porém reflexivo, através das práticas de trabalho, as novas transformações não seriam possíveis. É nesse movimento consciente do fazer, do agir, do cuidado com o outro e consigo que os educadores significam suas ações e esclarecer as contradições históricas no campo da saúde, colocam-se como sujeitos desse processo.

Como Eagleton (1999) descreve em sua análise do pensamento marxista:

Para Marx, o que dizemos ou pensamos é em última análise determinado por aquilo que fazemos. São práticas históricas que se encontram no fundo de nossos jogos de linguagem. Mas um pouco de cautela é necessário aqui. Pois o que fazemos enquanto seres históricos é sem dúvida profundamente ligado com o pensamento e a linguagem; não há prática humana fora do domínio do significado, da intenção e da imaginação.” (Eagleton, 1999, p.15).

Nesse sentido, o pensamento de Ernest Bloch sobre utopia certamente se identifica com esse pensamento marxista. É nesse encontro de teoria e prática que brota a utopia de uma formação em saúde que produza um saber significativo a todos. É dessa imaginação, desse sonhar acordado, dessa necessidade real, que surge a possibilidade de fazer algo que motive e que traga felicidade.

Albornoz traz sobre o pensamento utópico de Ernest Bloch que: “A busca da felicidade define os homens e denota o seu ser, indica que o homem é capaz de vir a ser e dá sentido à utopia.” (Albornoz, 2006, p.23)

É notório que a formação de educadores em saúde se constituiu por uma produção de conhecimento dominante, em sua maioria ensinado de forma vertical, impregnado de valores elitistas, que objetiva unicamente a prescrição de saberes aos conhecidos como leigos, ou seja, os que não tiveram a possibilidade de dialogar sobre seu conhecimento.

preserva-se desta forma o aprendiz dos perigos de uma vivência social, integrada da saúde antes de comprometé-lo ideologicamente e/ou funcionalmente com o *establishment* ou com os valores da prática dominante: se assegura também assim o monopólio da transmissão do conhecimento e, por extensão, o caráter elitista do próprio conhecimento, com a separação real dos mundos da escola e do trabalho, da ciência e da realidade social. É natural também que, na formação, a preocupação dominante seja com o ensino e não com a aprendizagem, as profissões e não a equipe

de saúde, o domínio da técnica específica e não a capacidade crítica e criadora frente à realidade (Macedo, 1977, p.20).

Porem é de se reconhecer que a formação do humano, do ser social, começa bem antes dessa fase universitária, especializada e formadora desse conhecimento unilateral, e, portanto se abrindo a inúmeras possibilidades do vir a ser.

Dessa forma, se faz necessário à superação desse olhar unilateral do conhecimento, de seus estudos estáticos, quantitativos a partir da doença e a ida em à busca de uma formação de educadores em saúde que valorize a ação coletiva dos saberes, participativa e comprometida com a vida social das pessoas.

Segundo Fávero (2000), a universidade deve chamar a si a tarefa de, tanto quanto possível, assumir a consciência crítica da sociedade. Alicerçada no processo de fundamentação científica, que deve ser uma das funções peculiares, a universidade deve também ser capaz de mostrar, com clareza, as deformações e contradições do todo social e propor alternativas concretas, levando em conta as necessidades nacionais.

Nessa perspectiva, o estudo propõe uma formação de educadores em saúde com enfoque na Atenção Primária à Saúde, num modelo de projeto pedagógico em que a prática social, contextualizada historicamente, resulta em um conjunto de relações diferenciadas e comprometidas com a ação transformadora da realidade.

A discussão em torno de uma saúde com base na Atenção primária em Saúde teve início em 1920, oito anos após a instituição do seguro nacional de saúde na Grã-Bretanha, quando foi divulgado um “texto oficial” (Lord Dawson of Penn, 1920) tratando da organização do sistema de serviços de saúde.

Em 1977, em sua trigésima reunião anual, a Assembleia Mundial de Saúde decidiu unanimemente que a principal meta social dos governos participantes deveria ser “a obtenção por parte de todos os cidadãos do mundo de um nível de saúde no ano 2000 que lhes permitirá levar vida social e economicamente produtiva”. Os princípios foram enunciados em uma conferência realizada em Alma Ata e trataram do tópico da “atenção primária à saúde”. O consenso lá alcançado foi confirmado pela Assembleia Mundial de Saúde em sua reunião subsequente, em maio de 1979 (Starfield, 2002, p.30).

A atenção primária à saúde foi definida pela Organização Mundial da Saúde em 1978, como:

Um meio prático para pôr ao alcance de todos os indivíduos e famílias das comunidades a assistência de saúde indispensável, de forma que resulte aceitável e

proporcional a seus recursos, e com sua plena participação. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1978, p.19)

Neste sentido, o conceito de atenção primária à saúde foi pensado para ser adotado por todos os países. Porém existe discordância a respeito da extensão na qual deve ser aplicado em nações industrializadas, principalmente por neles a noção de “proximidade com as pessoas” não combinar com seus sistemas de saúde e educação, que são baseados em alta tecnologia e especialização, além do princípio de que a atenção deve estar “relacionada às necessidades”, o que na maioria dos países industrializados não existe sistemas de registros de informações relacionadas às necessidades da população, pois é realizado de forma descentralizada, pela rede privada de serviços de saúde.

A universalização do direito a cuidados de saúde, dessa forma, é tomada como compromisso assumido por vários governos frente à comunidade internacional e tal medida tem como pressuposto a urgente necessidade de mudanças no processo de formação de educadores e profissionais da saúde e de sua efetiva ação em seu âmbito.

Para nossos países latino-americanos esse enfoque dado à saúde possibilita uma reorganização dos sistemas de saúde, do convencional, focado na doença e na cura para um enfoque na saúde, prevenção, atenção e cura e onde a responsabilidade apenas do setor da saúde e do profissional de forma passiva, passa para uma responsabilidade colaborativa intersetorial e de participação da comunidade.

É nessa lógica que a formação de educadores possibilita uma aproximação dos sujeitos no campo de aprendizado, desencadeando um processo no qual o profissional se sinta parte do contexto e sua formação se dê a partir de desafios e projetos políticos nos quais sua prática coletiva articula e integra projetos pessoais com o campo das políticas públicas de educação e da saúde.

Dessa forma, é fundamental articular políticas públicas educacionais que visem uma formação acadêmica que leve o educador a um olhar mais crítico e um entendimento sobre a influência do Estado nos sistemas de Educação e Saúde e o importante significado desses no seu processo de aprendizado.

O desafio presente com base nessa formação focada na Atenção Primária à Saúde é de relegitimar nossa identidade, prática e espaço, contribuindo para a formação dos sistemas educativos, onde a luta fundamental é aquela que se expressa no imaginário coletivo, que instigue construir um cenário alternativo e estruturar estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em uma perspectiva de empoderamento real da sociedade. Permitindo, assim, um agir que possibilite um modelo pedagógico conscientizador sobre seu papel social e a

percepção dos múltiplos fatores condicionantes e determinantes que interferem na preservação e manutenção da saúde dos povos.

Essa articulação da saúde e da educação cria novos espaços para o diálogo, para novas soluções aos problemas postos e permite pensar uma formação mais próxima das reais necessidades da população, ampliando o conhecimento sobre os caminhos a serem percorridos por esses países na busca de ações que visem amenizar as desigualdades sociais.

A educação é então assumida como um direito e uma responsabilidade de todos os sujeitos, não somente no plano de inovações educativas, mas também na formulação e acompanhamento e execução de políticas públicas na educação e na saúde, possibilitando um processo de empoderamento coletivo e uma formação em sua essência política, portanto emancipatória.

Nessa formação é imprescindível ao educando a experiência do fazer, de se colocar em prática com o outro e nessa relação se fazer pensar teoricamente pela diversidade dos fatores que interferem, interagem e propiciam o processo de saúde-doença. Somente assim existirá a possibilidade de brotar o que mais sensível existe no humano: o sentimento de coletividade, de união e de superação coletiva.

É nessa relação de sujeitos, que surge a possibilidade de um novo jeito de formar profissionais sensíveis às demandas de uma sociedade desigual. Cabe, portanto, à academia repensar suas formas metodológicas, adotar uma postura dialética e buscar junto com os demais a utopia de novas formas de ensinar em que possam de fato contribuir para uma sociedade mais justa e saudável.

Como nos ensina o grande educador brasileiro Paulo Freire, quando diz “ser preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz até que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1978).

## **Considerações finais**

Pensar uma formação de educadores em saúde por essa perspectiva implica superar o conhecimento técnico, assistencialista, de extensão, fragmentado e de caráter passivo as imposições mercadológicas e transforma, pela ação educativa dialética, da práxis, o ainda não ser, na utopia da possibilidade, do real, onde homens e natureza, por sua vontade e imaginação, agem, passam a preservar e manter a própria existência humana, de forma humanizada, libertadora ao superar e atender as suas necessidades vitais, resultando na alegria pessoal e coletiva pelos significados que suas ações concretizam em suas vidas.



Portanto, uma formação de educadores em saúde com enfoque na Atenção Primária à Saúde, de acordo com a realidade latino-americana, é um projeto pedagógico que oferece elementos para a compreensão da educação como prática social, que se define, a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, sempre interpessoais, intencionais e comprometidas com a intervenção transformadora da realidade.

Ela permite uma reflexão sobre a relação da educação com a sociedade, em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos de enfrentamento que, em sua prática coletiva, articulam e integram projetos e realizações pessoais, destacando-se as políticas públicas de educação e saúde.

Cabe então ao Estado discutir e dialogar com a sociedade, a fim de constituir políticas públicas educacionais e de saúde a serem adotados por seus sistemas de Educação e Saúde que visem uma formação que de fato atenda as necessidades da população. Onde possibilite aos educadores na troca de saberes, a consciência de sua responsabilidade social e que busquem compreender a complexidade dos fatores que interferem no processo de adoecimento. Dessa forma, interagindo e mobilizando ações para diminuir as desigualdades sociais e permitindo aumentar o acesso e uma atenção integral à saúde.

Assim, a relação da educação com o conhecimento e a ação, com base tanto no entendimento da forma de produzir novos saberes quanto na maneira humana de expressar-se pela ação, reflete sobre as dimensões humanas e sociais, os atos de aprender e de ensinar.

E, por fim, o trabalho do educador em saúde se constitui uma atividade humana essencial, de princípio educativo, dialógico, reflexivo do fazer e do transformar, portanto, base de construção da práxis em busca de um aprendizado em congruência com a realidade da sociedade.

## **Bibliografia**

Albornoz, S. (2006) *Ética e utopia: ensaio sobre Ernest Bloch*. Santa Cruz do Sul- RS: Ed. da Unisc.

Brasil. (2013) *Tratado de Assunção*. Acesso em 10 de set de 2013, disponível em Mercosul: <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1/>

- Brasil. (2013) *Unasul*. Acesso em 10 de set de 2013, disponível em Brasil no exterior: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/brasil-no-exterior/brasil-e-america-do-sul-1/unasul>.
- Eagleton, T. (1999) *Marx e a Liberdade*. São Paulo: Editora UNESP - Coleção Grandes Filósofos.
- Fávero, M. L. (2000) *Universidade e Poder. Análise Crítica / Fundamentos Históricos (1930-45)*. Brasília: Plano.
- Feijó, M. C. (1986) *O que é política cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1978) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Macedo, C. G. (1977) *Recursos humanos para a saúde*. São Paulo: Tema II In: Congresso Brasileiro de Higiene - 19 - Documentos Básicos, 1977, mimeo.
- Organização Mundial da Saúde, O. (1978) *Informe de La conferencia internacional sobre atención primaria de salud - Alma-Ata*.
- Robayo, J. C. (1977) *Situaciones de cobertura, niveles de atención y atención primaria*. Boletim da Oficina Panamericana 82 (6).
- Starfield, B. (2002) *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde.
- Temporão, J. G. (2012) *Sistemas Universales de Salud en el Mundo en Transformación*. In: L. F. GIOVANELLA, *Sistemas de salud en Suramérica: desafíos para la universalidad la integralidad y la equidad* (pp. 13-20). Rio de Janeiro: Instituto Suramericano de Gobierno en Salud - ISAGS.

# **As contradições da política pública para a formação de trabalhadores para o SUS na modalidade residência multiprofissional em saúde**

Lopes, Elisabeth de Fátima da Silva  
[vvitvvit@gmail.com](mailto:vvitvvit@gmail.com)

Silva, Katiane Machado da  
[katianemachadomst@yahoo.com.br](mailto:katianemachadomst@yahoo.com.br)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

Uma política pública de saúde reúne em seu arcabouço contextual: princípios, valores, ideologias e normatizações configuradas a partir de realidades materiais processuais de determinadas fases do modo de produção capitalista. Visa atender às necessidades de saúde construídas e determinadas social e historicamente.

Em meio a esse movimento a política pública vai se objetivando em ações concretas. Em alguns casos é criada para reafirmar o modelo de atenção dominante em outros no sentido de abrir brechas para a produção de outra lógica.

Tendo em vista que as relações historicamente praticadas pelos homens na produção da vida geram necessidades sociais, convém salientar como refere Ramos que se vista pelo "prisma ontológico, a atenção em saúde poderia ser compreendida como a ação humana destinada ao cuidado do/com o outro." O trabalho realizado por esse aspecto deixa de ser mercadoria para assumir "a mediação primeira na produção da existência humana" (2005, p.51). Materializado dessa forma o trabalho em saúde seria o caminho para a manutenção e desenvolvimento de uma existência humana saudável.

Ao contrário, se o trabalho em saúde assume a condição de mercadoria na perspectiva do modo de produção capitalista, a atenção à saúde irá se pautar a partir desse viés, desfigurando os aspectos do cuidado singular e humanizado para a interesseira conservação de vidas destinadas à manutenção das engrenagens que alimentam o capital.

Nesses movimentos contraditórios as políticas criadas no campo da saúde vão sendo produzidas pelo Estado em dimensões mediadas tanto pelo ideário das propostas sanitárias da RBS, como pelo ideário neoliberal. Encontrar caminhos que enfraqueçam o conteúdo neoliberal e fortaleçam o conteúdo progressista

problematizado pela reforma tem sido a bandeira daqueles que lutam por uma saúde que atenda verdadeiramente às necessidades de saúde da população.

No sentido de compreender a política pública de formação de trabalhadores para o SUS na modalidade da residência multiprofissional em saúde e analisar suas contradições inicio esse tópico retomando alguns aspectos dessa formação em serviço a partir de sua instituição no Brasil.

Na segunda metade do século XX, as políticas públicas dirigidas à área de saúde aliadas ao desenvolvimento científico e tecnológico da indústria farmacêutica e do maquinário médico-hospitalar, além de propiciarem a crescente medicalização da sociedade, favoreceram a tecnificação do ato médico com a expansão das especializações médicas.

Em meio a essa realidade, a Residência Médica vai se instituindo no Brasil, como um curso de especialização *latu sensu* destinado a graduados em medicina.

Inspirados no modelo norte-americano flexneriano, os programas brasileiros de residência, desde a década de quarenta, ainda vêm reproduzindo, sobretudo no âmbito hospitalar, com algumas exceções, a lógica de uma formação biologicista, da centralidade da prática médica no procedimento e não no paciente, da medicina medicalizante, curativa e privada.

A reprodução da lógica biomédica ainda é a dominante no âmbito hospitalar e na formação graduanda dos trabalhadores não só médicos como das demais profissões da saúde. Na narrativa acima, a profissional de nutrição, formada, recentemente, à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, não conseguiu sair do modelo biomédico.

Para Feuerwerker “existe quase uma exigência social de que se mude o processo de formação para que se produzam médicos diferentes” (2002, p. 1). Acrescento que o SUS, além de precisar de médicos diferentes para que possa realmente alavancar suas proposições, necessita que a formação dos demais profissionais da saúde percorra o mesmo caminho. Feuerwerker continua seus argumentos em torno da necessidade de efetivação de mudanças na educação médica, na direção de uma prática que de conta da realização de uma atenção integral e humanizada à população, da habilidade do trabalho em equipe e da capacidade de realizar a análise do paciente não só do ponto de vista clínico individual, mas em seu contexto social.

No horizonte dessa necessidade de mudança na formação médica, a fim de aproximá-la das proposições da RSB, da “construção de um modelo tecno-assistencial coerente com as necessidades da população” (Pinheiro, 2007, p.115) e de uma prática médica que considere os condicionantes e determinantes do processo saúde-doença,

trabalhando na perspectiva do princípio da integralidade posto como um dos pontos de partida para a geração de mudanças no modelo biomédico, surge uma inevitável necessidade de produção de caminhos de formação pelo trabalho que integrem as diversas profissões da saúde, na dimensão do cuidado em saúde, como síntese de vários saberes e práticas.

Com referência às mudanças propostas pelo Ministério da Saúde na formação médica, Ceccim e Ferla referem:

O recente Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares na Graduação em Medicina (Promed) proposto pelo Ministério da Saúde, em 2001-2002, recolocou a escolha uniprofissional para propor a mudança quando a experiência acumulada no país sobre projetos de mudança tem sido enfática em afirmar a multiprofissionalidade e o caráter interdisciplinar do trabalho em saúde, propondo-se a noção de clínica ampliada<sup>1</sup> (Campos, 2000) para dar guarida às histórias e projetos de vida que se expressam nos serviços de saúde (2007, p.214).

Há uma expressiva ambiguidade nesse sentido, de um lado o esforço para a criação de políticas públicas de formação em residência multiprofissional em saúde, que trazem em suas proposições político-pedagógicas o objetivo de desenvolver práticas de formação no trabalho que contribuam para reafirmar os princípios do SUS, e de outro lado, o esforço do PROMED, (Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares na Graduação em Medicina) proposto pelo Ministério da Saúde, em reafirmar a escolha uniprofissional para a proposição das mudanças nos serviços de saúde.

Para ser atingida a atenção integral à saúde torna-se necessária a ampliação dos referenciais com que cada profissional de saúde trabalha na construção de sua compreensão e de suas ações e o reconhecimento das limitações da ação uniprofissional no sentido do atendimento das necessidades de saúde dos usuários (BRASIL, 2004).

---

<sup>1</sup> Segundo Campos e Amaral enquanto a medicina biologicista trata das doenças, a clínica ampliada agrega “além das doenças, também problemas de saúde (situações que ampliam o risco ou vulnerabilidade das pessoas)”, advertindo que o mais importante na clínica ampliada “seria a consideração de que, em concreto, não há problema de saúde ou doença sem que estejam encarnadas em sujeitos, em pessoas” (Campos e Amaral, p.852, 2007). A Clínica Ampliada é definida pelo Ministério da Saúde como “Trabalho clínico que visa ao sujeito e à doença, à família e ao contexto, tendo como objetivo produzir saúde e aumentar a autonomia do sujeito, da família e da comunidade. Utiliza como meios de trabalho: a integração da equipe multiprofissional, a adscrição de clientela e a construção de vínculo, a elaboração de projeto terapêutico conforme a vulnerabilidade de cada caso, e a ampliação dos recursos de intervenção sobre o processo saúde-doença” (BRASIL, p. 38, 2006a).

O relato a seguir reforça o entendimento da categoria médica pela escolha uniprofissional. No ano de 2006, assisti a uma fala proferida por um médico, questionando as residências multiprofissionais como uma necessidade de formação em saúde, num encontro de estudantes da Faculdade de Medicina da UFRGS, no HCPA. A decisão de comparecer ao encontro foi combinada com os de profissionais que estavam elaborando o Projeto Político Pedagógico do PRIMS/HCPA, tendo em vista que um dos temas a ser debatido versaria sobre uma crítica à proposição de Residências Multiprofissionais em Saúde. Nessa correlação de forças, firmamos nossa oposição e demarcamos território num espaço de saúde no qual o segmento médico não aceitava a proposta de um Programa de Residência Multiprofissional. Convidamos para comparecerem nesse evento, profissionais de outras instituições de saúde, que já participavam de Programas de Residência Multiprofissionais. Consideramos que a nossa presença no debate, ou seja, do grupo de trabalho que estava escrevendo a proposta do PRIMS para o HCPA, aliada a desses profissionais que já viviam a realidade de uma formação em Residência Multiprofissional em Saúde qualificaria o debate, na medida em que, além de médicos e estudantes de medicina, estariam presentes os demais profissionais e estudantes da saúde das recentes residências não médicas.

Nos pronunciamentos dos palestrantes médicos, um deles lançou mão de uma metáfora para explicar o processo de trabalho em saúde. Ele comparou a equipe de saúde a um grande avião, em que o piloto comandante seria o profissional médico, os demais tripulantes realizariam o trabalho de apoio aos médicos.

Durante os debates, vários estudantes e preceptores das Residências Multiprofissionais em Saúde se manifestaram opondo críticas ao modelo de saúde biomédico, às estruturas hegemônicas na organização do trabalho em saúde, à fragmentação nos processos assistenciais. Não havendo argumentos contundentes para opor às falas dos residentes das Residências Multiprofissionais em Saúde, outro médico presente ao encontro, ao fazer o seu contra ponto chegou a referir, desconsiderando em sua fala que já existem diversos programas de residência nas mais variadas profissões, que a palavra “Residência” era própria do vocabulário da categoria profissional médica e estava afirmada, como tal, no Decreto N° 80.281/1977 e Lei 6.932/1981<sup>2</sup> que determinam que a Residência em Medicina constitua uma

---

<sup>2</sup> O Decreto N.º 80.281 de 5 de setembro de 1977 - Regulamenta a Residência Médica, cria a Comissão Nacional de Residência Médica e dá outras providências. A Lei n° 6.932, de 7 de julho de 1981- Dispõe sobre as atividades do médico residente e dá outras providências.

modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos. Para esse profissional, em sua sabedoria médica, estava encerrada a questão.

O processo de aceitação por parte de uma grande maioria de médicos, sobretudo, dos que atuam em hospitais, de um modelo de residência que abrigue as mais variadas profissões da saúde, num só programa, constitui mais do que a apropriação da palavra Residência, representa uma ameaça à posição de centralidade da figura do médico na equipe de saúde.

Embora essas contrariedades, as iniciativas de mudanças na formação pelo trabalho antes de se transformarem em política de governo, já vinham acontecendo no país. Os projetos do Programa UNI (Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade) e do Lapa (Laboratório de Aplicação, Planejamento e Administração em Saúde da Universidade Estadual de Campinas), além do PSF, veiculado pelo Ministério da Saúde, vem buscando alternativas comuns de mudanças em torno da interdisciplinaridade e o trabalho em equipe multiprofissional (CECCIM, 2007).

Na pesquisa sobre as experiências de formação pelo trabalho, na modalidade de residência, que antecederam à Lei 11.129/20053, o Rio Grande do Sul desponta como pioneiro, pois em 1976, era criada no país, pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, na Unidade Sanitária São José do Murialdo, a primeira Residência em Medicina Comunitária. Esta tinha como objetivo formar profissionais na perspectiva integrada entre saúde e clínica, saúde mental e saúde pública, com um repertório humanista no atendimento da comunidade. Após dois anos essa proposta transforma-se em uma modalidade multiprofissional (BRASIL, 2006 b).

Anos mais tarde, em 1993, pós criação do SUS, surge o PSF. O governo vai buscando alternativas para dar conta de suas proposições, pela via da atenção básica. As experiências, nesse sentido, provocam a necessidade de uma formação em saúde orientada pelos princípios do sistema, o que não acontecia nas formações iniciais.

No final da década de noventa, os gestores do antigo Departamento de Atenção Básica, da Secretaria de Atenção à Saúde, do Ministério da Saúde, articulados com sanitaristas oriundos da RSB propõem a criação de residências em saúde da família, a partir do modelo de Residência Multiprofissional, onde o profissional de saúde se especializaria no seu núcleo profissional, porém conviveria com outros saberes e

---

<sup>3</sup> A Lei 11.129 de 30 de junho de 2005 Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

práticas, em seu processo de formação pelo trabalho, numa área comum orientada pela saúde pública<sup>4</sup>, pela promoção da saúde, pela integralidade na atenção e acolhimento. Essa iniciativa tinha a participação dos órgãos formadores, das Associações de Ensino das diversas profissões da saúde, da Federação Nacional dos Trabalhadores da Área da Saúde (FENTAS), da Comissão Intersetorial de Recursos Humanos (CIRH) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Surge a partir dessa mobilização a elaboração e proposição das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Área da Saúde, formalizadas publicamente, a partir de 2001. (BRASIL, 2006 b).

Nesse panorama de mudanças foram criadas, em 2002, dezenove residências multiprofissionais em saúde da família, garantidas financeiramente pelo Ministério da Saúde, com propostas pedagógicas diferenciadas, porém orientadas pelo objetivo do trabalho integrado das profissões envolvidas.

Na atual década, ocorrem vários avanços em direção à criação de políticas públicas de valorização dos trabalhadores do SUS. Muitas dessas conquistas têm suas origens nas Conferências Nacionais de Saúde. Uma delas diz respeito à decisão de elaborar um documento denominado de “Princípios e Diretrizes para uma Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS” (NOB/RH-SUS) pela Comissão Intersetorial de Recursos Humanos, a partir de deliberação da 10<sup>a</sup> Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 2003). Este documento vem ao encontro do fortalecimento do Sistema Único de Saúde, na medida em que reafirma a importância do trabalho, a necessidade da valorização dos profissionais na implantação dos modelos assistenciais (BRASIL, 2006 b).

Outra medida favorável à formação de trabalhadores para o SUS ocorreu no início da atual década, em que o Ministério da Saúde em consonância com a NOB/RH-SUS e dando cumprimento ao Art. 200 da Constituição Federal, cria a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). O Departamento de Gestão da Educação passa a produzir ações pautadas na Política Nacional de Formação e Desenvolvimento para o SUS (BRASIL, 2006). A criação desse departamento contribui para o fortalecimento e geração de políticas de formação para trabalhadores do SUS.

---

<sup>4</sup> A saúde pública concentra sua ação pelas políticas de Estado a partir dos interesses por ele representados nas diferentes maneiras de organização social e política das populações. Num entendimento mais tradicional seria a aplicação de conhecimentos da área da saúde com a proposição de organizar sistemas e serviços de saúde, agir em situações condicionantes e determinantes do processo saúde-doença, realizando o controle do surgimento de doenças nas populações por meio de ações de vigilância e intervenções governamentais. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sa%C3%BADE\\_p%C3%BAblica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sa%C3%BADE_p%C3%BAblica). Acessado em 15-11-10.



A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, criada pela Portaria nº198 de 13 de fevereiro de 2004 constitui um exemplo de tal fortalecimento.

Essa política foi proposta, como estratégia do SUS, para formação e o desenvolvimento de trabalhadores da área da saúde. Sendo considerada como conceito pedagógico, para a “realização de relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde” (BRASIL, 2004b).

A partir da PNEPS, a educação em saúde começa a gerar marcos conceituais em consonância com os princípios orientadores do SUS, na medida em que imprime em suas propostas de educação o conceito ampliado de saúde expresso na Constituição Federal Brasileira que insere, entre seus fatores determinantes e condicionantes, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais, entre outros direitos sociais básicos.

Na direção referida, a emergência pela busca de concretização das proposições do SUS vai produzindo pressões por políticas públicas motivadas pelas contradições de um sistema que pretendeu o máximo em meio a uma composição estrutural e conjuntural neoliberal que lhe vem permitindo mudanças ainda muito distantes do esperado.

Nessa materialidade um tanto adversa, as Residências Multiprofissionais em Saúde vêm a constituir um dos caminhos, inspirados na RSB, que pode contribuir para a ruptura de uma lógica de saúde destinada ao indivíduo biológico, sem a dimensão de sua produção histórico social e cultural.

Nesse sentido, essa proposta de formação procura aliar à dimensão do conhecimento técnico, a dimensão política e social, trazendo para os saberes em saúde, a compreensão da realidade por meio de outras fontes de produção de conhecimentos, como das ciências sociais e humanas.

A formação em serviço, nessa modalidade, segue as determinações da Constituição Federal Brasileira de 1988, art. 200, incisos III e IV<sup>5</sup>, da Lei 8.080/90, art. 6, inciso III e art. 15<sup>6</sup> e, em específico, da Lei 11.129/2005, art. 13<sup>7</sup> que cria o

---

<sup>5</sup> Constituição Federal do Brasil de 1988 - Art. 200: Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: inciso III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde; inciso IV - participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico.

<sup>6</sup> Lei 8.080 de 1990: Art. 6º Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS): inciso III - a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde; Art. 15. A União, os Estados, o

Programa de Residência para as demais profissões da saúde, excetuando a área da medicina que desde 1977 já possui essa modalidade de ensino e a Portaria Interministerial 45/MEC/MS/2007 que instituiu a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde, alterada pela Portaria Interministerial Nº 1.077/MEC/MS de 12 de novembro de 2009<sup>8</sup>.

As residências multiprofissionais e em área profissional da saúde, propostas a partir das necessidades e realidades locais e regionais, abrangem as 14 profissões da área da saúde mencionadas na Resolução CNS Nº 287/1998.

A acreditação e avaliação dos Programas de Residência competem à Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde – CNRMS. Esta foi instituída por meio da Portaria Interministerial Nº 1.077/2009 e é coordenada, conjuntamente, pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação, tendo como atribuições principais:

Avaliar e acreditar os programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde de acordo com os princípios e diretrizes do SUS e que atendam às necessidades sócio-epidemiológicas da população brasileira; credenciar os programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde bem como as instituições habilitadas para oferecê-lo; registrar certificados de Programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde, de validade nacional, com especificação de categoria e ênfase do programa (BRASIL, SESU, Residências em Saúde, Residência Multiprofissional, 2009).

Cumpra salientar, no entanto, que a Lei 11.129/2005, resultante da política pública para a juventude, não se afasta das determinações neoliberais para a formação de jovens trabalhadores. Segundo Carvalho “encontram-se na legislação proposições que evidenciam os jovens como produtores de capital humano, o qual deve ser cada vez mais rentável, mediante investimento que os habilite a uma melhor qualificação, dentre elas a educacional (2009, p. 83).

---

Distrito Federal e os Municípios exercerão, em seu âmbito administrativo, as seguintes atribuições: inciso I - definição das instâncias e mecanismos de controle, avaliação e de fiscalização das ações e serviços de saúde.

<sup>7</sup> Lei 11.129 de 2005: Art. 13. Fica instituída a Residência em Área Profissional da Saúde, definida como modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica Art. 14. Fica criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS, cuja organização e funcionamento serão disciplinados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Saúde.

<sup>8</sup> Lei 11.129 de 2005: Art. 14. Fica criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS, cuja organização e funcionamento serão disciplinados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Saúde.

Embora as reformas dirigidas à formação de trabalhadores carreguem, em suas configurações, o intuito das políticas neoliberais para educação e saúde, elas também significam avanços, na medida em que colocam na roda, possibilidades de discussão sobre a formação de novos caminhos de saberes e práticas em saúde, no sentido da consolidação do SUS.

Os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde estão afinados com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação na Área da Saúde. Propõem o desenvolvimento de um processo educativo que capacite o pós-graduado a trabalhar em conjunto com os outros profissionais da área de saúde, no sentido de romper com o cuidado fragmentado ao paciente, valorizando de forma prioritária as necessidades de saúde da população e considerando, sobretudo, a ação preventiva, a partir de uma visão de cuidado integral e de valores éticos e culturais. Propõem dar continuidade à formação inicial, preparando os profissionais da saúde para atuarem em equipe de saúde multiprofissional.

## Considerações Finais

A proposição multiprofissional da formação está fundamentada no reconhecimento da sobreposição de limites nos campos de práticas levando em consideração que quase todo o campo científico ou de práticas seria interdisciplinar (BRASIL, 2006 b).

Nesse sentido o compartilhar sistemático e integrado de saberes, na perspectiva da interdisciplinaridade<sup>9</sup>, constitui a tentativa de provocar a produção conjunta de

---

<sup>9</sup> Para entendermos o conceito da interdisciplinaridade temos que partir da compreensão do que seja a totalidade concreta. Segundo Kosik “o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas ou relações”. Nessa perspectiva a investigação dialética da realidade social está na compreensão de cada fenômeno como “momento do todo”. A “recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1976, p.44-49). Portanto, a compreensão da realidade social se viabiliza a partir da materialidade histórica. A interdisciplinaridade não pode ser confundida com a reunião arbitrária de conteúdos e disciplinas, não pode ser vislumbrada como o somatório de individualidades, ou o trabalho em parceria ou em equipe, essas soluções derivam da perspectiva a-histórica de compreensão da realidade material que fragmenta a produção e socialização do conhecimento. Para Jantsch e Bianchetti ao analisarem o conceito de interdisciplinaridade na obra *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito* fazem uma crítica à concepção a-histórica desse conceito, apontando argumentos que refutam o entendimento hegemônico, fundamentado nos pressupostos de tal filosofia. No sentido de fortalecerem sua posição contrária, citam, sucintamente, cinco pressupostos da filosofia do sujeito que consideram suficientes para um confronto prévio à concepção a-histórica de interdisciplinaridade. *O 1º pressuposto da filosofia do sujeito refere que a fragmentação do conhecimento conduz o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, o 2º menciona que a fragmentação do conhecimento ou a especialização passa a ser encarada como*

conhecimentos e práticas pelo diálogo contínuo proposto entre os trabalhadores das diversas profissões em saúde e, desses, com os demais segmentos do sistema.

Ainda que o entendimento da perspectiva interdisciplinar, em muitas situações, assumia uma prática equivocada por ser desenvolvida por profissionais graduados na perspectiva fragmentária e pela própria realidade de suas condições de trabalho (divisão e organização), é observado nos relatos das práticas dos programas o esforço, por parte desses profissionais, no sentido da proposição do trabalho pedagógico interdisciplinar.<sup>10</sup>

Tanto nos relatos citados acima, como em trabalhos recentes de pesquisa, que analisaram o ensino de pós-graduação na modalidade de residência multiprofissional,<sup>11</sup> pude observar que se justificam no sentido da contribuição que possam dar para a consolidação do SUS. Além dessa justificativa, os programas se caracterizam por trazerem orientações da PNEPS, baseadas nas “pedagogias críticas voltadas à transformação da realidade e à superação das desigualdades sociais” entre

---

*uma patologia, o 3º alerta que a soma dos sujeitos pensantes que por vontade decidem superar a fragmentação do conhecimento seria o mais acertado, o 4º indica que o sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer situação e o 5º assinala que a produção do conhecimento estará garantida se satisfeita a condição da parceria para tal, independente da forma histórica como se deu ou está se dando a produção da existência.* Em relação ao 1º, os autores referem que este apresenta o perigo da fragmentação, o 2º eterniza o seu perigo, o 3º busca a salvação num sujeito coletivo, que para eles é uma simples soma de pessoas convergindo-se para o mesmo trabalho, o 4º intensifica o 3º e o 5º concebe o conhecimento como uma mistura epistemológica e metodológica, em que o se confundiriam o objeto como algo secundário e o sujeito como mera soma de indivíduos distribuídos nas diferentes ciências e ou disciplinas. Nesse sentido, os autores assinalam que se trata de conferir ao conceito de interdisciplinaridade uma configuração científica baseada na concepção histórica da realidade. Nessa mesma obra, Frigotto em seu artigo “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais” advoga o sentido da interdisciplinaridade como necessidade e como problema em três aspectos: no material, no histórico-cultural e epistemológico (Jantsch; Bianchetti, 1995).

<sup>10</sup> O documento publicado pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde/Departamento de Gestão da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, em 2006, intitulado: *Residência Multiprofissional em Saúde: experiências, avanços e desafios* traz o relato de 22 Programas de Residência Multiprofissional em Saúde de diversos estados brasileiros em que se observa as tentativas de criação de caminhos de produção na perspectiva de um trabalho pedagógico interdisciplinar (BRASIL, 2006 b).

<sup>11</sup> Vera Pasine e Daniela Dallegrave são trabalhadoras da saúde, com as quais eu mantive diálogos em decorrência dos nossos trabalhos na área da saúde e nos últimos cinco anos na convivência com assuntos das residências multiprofissionais aos quais nos aproximamos por força de nosso trabalho. Vera foi coordenadora do Programa de Residência Integrada em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição e durante sua gestão escreveu sua Tese de Doutorado tendo como tema a Residência Multiprofissional em Saúde e Daniela foi residente do mesmo Programa. Além de participar com o grupo do HCPA na elaboração do Projeto Político Pedagógico do PRIMS, durante o ano de 2006 concluiu sua dissertação de mestrado tendo como fenômeno de pesquisa, a Residência Multiprofissional em Saúde.

essas a Pedagogia de Freire Libertadora ou da Problematização<sup>12</sup> (BRASIL, 2008, p. 15).

## Referências

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasil. PORTARIA Nº 198/GM Em 13 de fevereiro de 2004b. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-198.htm>. Acessado em 15-11-10.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Princípios e Diretrizes para NOB/RH-SUS / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 2. ed., rev. e atual., 2ª reimpressão – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

Brasil. Aprender SUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde - Deges/Sgtes/MS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/aprendersus.pdf>. Acessado em 08-11-10.

Brasil. Parecer CNE/CEB Nº 1.133/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf>. Acessado em: 22/11/2009.

Brasil. Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8.080.pdf>. Acessado em 22/11/2009.

---

<sup>12</sup> A educação Problematizadora segundo Freire “promove a ‘dialogicidade’ entre o educador e o educando mediada pelo mundo. Problematizar é realizar o ato cognoscente pelo qual o diálogo se torna indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (STRECK, 2008, p.318).

Brasil. Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm). Acessado em 22/11/2009.

Brasil, SESU – Residências em Saúde – Residências Multiprofissionais. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12501&Itemid=813](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12501&Itemid=813). Acessado em: 10-09-2010.

Brasil. Portaria Interministerial MEC/MS nº 45/2007, que dispõe sobre a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional - CNRMS, órgão deliberativo de caráter colegiado. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=LegislacaoBusca&nota=447>. Acessado em 22/11/2009

Brasil. Portaria Interministerial MEC/MS Nº 1.077, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2009 Dispõe sobre a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde, e institui o Programa Nacional de Bolsas para Residências Multiprofissionais e em Área Profissional da Saúde e a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde.

Brasil. Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão do SUS. Cartilha da PNH, material de apoio. 3ª edição, Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.saude.sc.gov.br/hijg/gth/Cartilha%20da%20PNH.pdf>. Acessado em: 31/10/10.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006b.

Brasil, Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (ESP/RS). Educação Permanente em Ato. In: SILVA, Mara Níbia; CONTE, Marta; VIAL, Sandra

Regina Martine. A política de Educação Permanente em Saúde: a trajetória no Rio Grande do Sul. Série Educação Permanente. v. 1, 2008.

Brasil. PORTARIA Nº 198/GM Em 13 de fevereiro de 2004b. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-198.htm>. Acessado em 15-11-10.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006b.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Residência Integrada em Saúde: uma resposta da formação e desenvolvimento profissional para a montagem do projeto da integralidade da atenção à saúde. In. PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Rubens (Orgs.). *Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2007.

Dallegrave, Daniela, KRUSE, Maria Henriqueta Luce. *A Invenção da Residência Multiprofissional em Saúde*. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição Residência em Saúde: fazeres & saberes na formação em saúde; organização de Ananyr Porto Farjado, Cristianne Maria Famer Rocha, Vera Lúcia Pasini. Porto Alegre, Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010.

Feuerwerker, Laura Camargo Macruz. *Mudanças na educação médica: os casos de Londrina e Marília*. São Paulo, Hucitec, 2002.

Jantsch, A. P., Bianchetti, L. In: Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Kosik, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

Pinheiro, Roseni; Mattos, Rubens (Orgs.). *Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2007.

Streck, Danilo R; Redin, Euclides; Zitkoski (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.



# Levantes, revoltas populares e educação para além da democracia representativa

Lopes, Dilmar

[dilmar.lopes@yahoo.com.br](mailto:dilmar.lopes@yahoo.com.br)

Machado, Carmen

Universidade Federal de Santa Maria. Brasil

## Introdução

O objetivo desse artigo é refletir sobre as tensões do Estado brasileiro e o refluxo nos direitos dos trabalhadores. Mediado por uma conjuntura de crise internacional que se instalou e não consegue garantir avanços em termos econômicos e sociais. A metodologia empregada é a dialética marxista que procura interpretar os antagonismos de classe por dentro da estrutura/superestrutura do Estado (Marx, 2011). Num primeiro momento, aborda a narrativa política do Estado liberal sob a perspectiva do contrato social que cumpriu seu papel na modernidade, mas hoje se encontra numa crise estrutural entre capitalismo e democracia. Tudo isto irrompe numa série de protestos populares reclamando mais participação social, econômica e o fim da corrupção e do sistema de capital. Num interseção entre economia, política e democracia, fica demonstrado que a primeira controla os agentes do Estado numa perspectiva entre domínio e emancipação. Ou seja, domínio pelos mercados internacionais que ditam a maneira da economia se desenvolver, em cada região do globo, restando aos cidadãos a participação limitada pela democracia parlamentar representativa que está no limite de sua representação. E por fim, problematiza a formação de professores em uma realidade de crescente crise e desafia a pensar uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

## O estado moderno: origem e desenvolvimento

A fundação do Estado sobre o contrato social é a narrativa da política liberal moderna. O contrato e seus princípios são o fundamento ideológico e político da contratualidade real que organiza a sociabilidade política. Esse sistema se fundamenta em três critérios: inclui apenas indivíduos e suas associações, o comércio público com seus interesses e a cidadania territorialmente fundada.

Essa concepção tem origem no estado da natureza de Hobbes, Locke e Rousseau. Todos defendem que o estado selvagem não é a melhor saída para a vida em sociedade. Foi Hobbes (1588-1679) que estabeleceu a natureza humana como livre em relação ao sagrado. Para se estruturar essa relação será preciso estabelecer um contrato, realizado entre os homens e sem a interferência de princípios ou agentes externos à humanidade. Desse pacto surgiria a sociedade civil como antítese ao estado de natureza<sup>1</sup>. Caberia ao Estado garantir a natureza humana da liberdade, da vida e da propriedade. Os conceitos de sociedade civil, governo e estado formariam pares equivalentes.

John Locke<sup>2</sup> (1632-1704) tem sua ênfase na propriedade privada para ampliar o papel da sociedade civil. Se todos os homens fazem parte da sociedade civil, de outro lado, somente os detentores de propriedade podem governá-la. Para Locke, já existe uma distinção entre sociedade política e sociedade civil; por conseguinte, entre público e privado. Enquanto o primeiro se transmite pela via parlamentar, a propriedade é objeto de herança familiar (Gruppi, 1980, p. 15).

Em Rousseau (1712-1778), temos uma crítica sistemática das ambivalências do Estado e sociedade civil. Ao contestar os fundamentos do contrato que tem sua base na propriedade privada, perverteu e estimulou os homens para seus piores instintos egoístas. Rousseau elege como fundamento do direito, a moral, o dever ser, não o que é. Separa a moral da política e coloca a segunda subordinada à primeira, da mesma forma que desnaturaliza a razão para subordiná-la ao aprendizado feito através da experiência. Está preocupado com o bem comum, já que a sociedade civil adquire com ele uma visão negativa, ao expressar as desigualdades pelo surgimento da propriedade<sup>3</sup> (Rousseau, 1973, p. 270).

---

<sup>1</sup> Hobbes, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva, São Paulo, Abril Cultural, 1979. Nesta obra, o autor procura demonstrar que o “homem é o lobo do próprio homem” e que o mundo vive em constante guerra de todos contra todos. Devido a essa condição, será preciso estabelecer um pacto entre aqueles que têm poder e entregá-lo a um soberano encarregado de manter a coesão e a paz.

<sup>2</sup> Na perspectiva iluminista, não podemos desconsiderar a relação direta entre o cristianismo, o liberalismo e a emergência do capitalismo com o racismo moderno. O próprio contrato social que dá origem ao Estado moderno não considera os negros e indígenas como cidadãos. John Locke foi um dos precursores do escravismo inglês, tendo seu início em Serra Leoa. Posteriormente, Kant e Hegel vão justificar a teoria racista com base em quatro definições de ser humano: (1<sup>o</sup>) brancos; (2<sup>o</sup>) asiáticos; (3<sup>o</sup>) africanos; (4<sup>o</sup>) indígenas americanos (retirado do documentário “Racismo, uma história”).

<sup>3</sup> Rousseau, no *Contrato Social* afirma: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. [...] Defendei-vos de ouvir esse impostor, estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém” (ROUSSEAU, 1973, p. 270).

Com Hegel<sup>4</sup>, se dá a crítica entre a separação do indivíduo e o Estado como entidade racional que expressaria a síntese da vida social. Esta sociedade, na sua tríplice função de produzir, distribuir e consumir forma um sistema. O Estado em Hegel circunscreve à sociedade civil, à sociedade burguesa limitada pela liberdade individual. Uma localização histórica e social emergente do paradigma burguês.

O processo de pesquisa leva Marx<sup>5</sup> à metáfora da base *versus* superestrutura como resultado das relações de produção que condiciona a vida social, política e espiritual. O mundo da atividade produtiva e coletiva se constitui historicamente pelo trabalho, daí a necessidade de construir a sociedade civil e o Estado moderno. Sabendo-se que;

[...] nem as relações jurídicas nem as formas de Estado podem ser compreendidas a partir de si mesmas ou do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, tendo antes a sua origem nas condições materiais de vida, cujo conjunto Hegel [...] resume sob o nome de sociedade civil, e que a anatomia da sociedade civil deve ser buscada na economia política (Marx, 1982, p. 25).

A sociedade civil é entendida como o processo de relações sociais, econômicas, políticas de exploração e imbrica-se no Estado como forma de manter esta dominação.

Já a teoria de Estado<sup>6</sup>, em Gramsci, está ligada à concepção de hegemonia. Primeiramente, ao nível econômico na esfera da produção e político na direção das classes sociais, e segundo, na sociedade política e sociedade civil. Gramsci divide-o entre a *sociedade política* e a *sociedade civil*. A *sociedade política* é a arena das instituições políticas e representa um conjunto de mecanismos através do qual a

---

<sup>4</sup> A sociedade civil para Hegel era a antítese da família e o Estado como síntese de ambos. A sociedade civil é onde os indivíduos buscam a satisfação de seus interesses. Marx, ao contrário, dizia que a sociedade civil corresponde ao nível onde se dá o relacionamento dos possuidores de mercadorias ou "metabolismo social". Ela constitui a anatomia ou a base da estrutura social. Mas na sociedade capitalista, as relações de produção como também as relações jurídicas, o Estado e todas as formações sociais são determinadas pelo capital.

<sup>5</sup> Na concepção marxista, o enfoque de exclusão nos remete aos processos históricos de constituição das relações capital x trabalho, enfoque esse inspirado na sociologia de Durkheim, que percebe os limites da adaptação/integração para a compreensão da questão social. (Ribeiro, Marlene. Luta de classes: um conceito em estado prático para a leitura dos movimentos sociais. In: Ferraro, Alceu Ravello & Ribeiro, Marlene (orgs.). Movimentos Sociais: revolução e reação. Pelotas/RS: EDUCAT, 1999. p. 137-174).

<sup>6</sup> Para Maquiavel, na obra *O Príncipe*, na qual Gramsci busca inspiração para fundar sua teoria de Estado, deve-se cuidar da segurança e força, garantindo estabilidade aos súditos. Nos casos em que há corrupção, Maquiavel advoga um poder forte, porém inclina-se pela república em que há liberdade política do cidadão. Maquiavel percebe a importância da força bruta na política; a política dos príncipes é violenta. O fundamento de todo o Estado é boas leis e boas armas. Maquiavel defende duas teses em política: manter as aparências e aprender a fazer uso da virtude e fazer isso no momento em que puder trazer fama e glória. A importância de Maquiavel está em ter separado a moral da política, dando autonomia a esta última (Gruppi, 1980).

classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e se identifica com os aparelhos de coerção sob controle dos grupos burocráticos ligados às forças armadas, policiais e à aplicação das leis no sentido de adequar as massas às relações de produção. A *sociedade civil*, por sua vez, designa o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, as corporações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e cultural etc.

Gramsci se questiona como se exerce a dominação de classes nos países capitalistas desenvolvidos, sob que condições os setores subalternos, dominados, empreendem suas lutas e reflete sobre as formas de organização social, num projeto político que tem no horizonte a eticidade, logo a socialização plena, no sentido marxista. Para Fontes, no conceito de sociedade civil, Gramsci procura os fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado (2010, p. 133). A sociedade civil é o duplo espaço de lutas de classes, por meio de organizações nas quais se formulam as ideologias e a partir das quais as formas de domínio se espraiam como práticas de convencimento.

Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a sociedade civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da sociedade civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (Mendonça, 2007, p.15).

Aqui se trava a luta política, sabendo que todo terreno de luta se constitui pela disputa da hegemonia. Neste período, em que os mercados de capitais estão dando a linha do processo produtivo e de consumo da sociedade, é o momento em que vivemos.

A hegemonia não é exercida apenas no campo econômico/corporativo, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral e intelectual. Ou ainda, é expandido pelo uso “estratégico” de uma série de distinções: dominação/direção, coerção/consentimento, econômico-administrativo / moral e intelectual. Fabio Frosini, um dos grandes estudiosos na atualidade do pensamento de Antonio Gramsci, afirma que o Estado Moderno opera numa relação dialética entre emancipação e domínio, que atuam como forma de controle, entre política e administração como a forma mais extrema de uma idêntica lógica política (2010, p. 4).

No ensaio *Estado e Sociedade Civil*, Gramsci elabora dois tipos de luta. A “guerra de manobras”, em que tudo se define em uma única frente de luta e única estratégia de ruptura que, uma vez alcançada, se chega à vitória definitiva, ou seja, à revolução. Já a segunda aparece como a “guerra de posições”, que deve ser conduzida de forma demorada, envolvendo várias frentes de luta. A primeira é o âmbito da força e a segunda, o do consentimento. O que conta é toda a estrutura da sociedade, inclusive as superestruturas e instituições da sociedade civil.

En este modo la dialéctica entre política y administración, entre emancipación y dominio se hace todavía más estrecha, intrínseca. Es lo que Gramsci llama *pasaje de la guerra de maniobra a la guerra de posición*: el pueblo no viene ya llamado a formarse de manera esporádica e intermitente en las luchas de calle y en las asambleas revolucionarias, que (como enseña la historia de la Revolución francesa) terminan siempre por ir más allá de los objetivos iniciales, radicalizándose (Frosini, 2010).

No ocidente, com sociedades estruturalmente mais complexas, as superestruturas da sociedade civil são como os sistemas de trincheiras das guerras modernas. Nessas sociedades, as instituições da sociedade civil – educação, movimento social, família, igrejas, organizações culturais, as relações privadas, as identidades sociais, de gênero, raça/etnia etc – se tornam, efetivamente, “[...] para a arte política, as trincheiras e fortificações permanentes do *front* em uma guerra de posições”: elas tornam meramente parciais os elementos que antes eram o todo da guerra (Gramsci, CC, 2001, p. 243).

Na obra *Aproximações ao Enigma: O que quer dizer Desenvolvimento Local*, Chico de Oliveira fala que o projeto de crescimento local tem a função de deslocar, também, o *front* da luta econômica para seu opositor, para o social e para o político. Em termos gramscianos, os *fronts* de luta são a sociedade civil e a sociedade política. Não obstante, Gramsci afirma que, sob o capitalismo moderno, a burguesia pode manter seu controle econômico, permitindo que a esfera política satisfaça certas demandas dos movimentos sociais, sindicatos e dos partidos políticos de massas da sociedade civil.

É o Estado educador que controla e pune, na concepção gramsciana. A abolição das autonomias medievais não corresponde à transferência da política para o soberano, sim o consentimento ativo das massas dominadas a direção hegemônica da classe dominante.

[...] desarrollando la teoría de la hegemonía, Gramsci se da cuenta de que el Estado moderno es siempre un Estado “ético”, es decir, un Estado que no puede limitarse a

convertir en homogéneo el espacio jurídico, sino que también tiene que diferenciarlo continuamente, no sólo para gobernar una población desigual y no homogénea, sino para obtener su colaboración activa (Frosini, 2010).

Assim, a burguesia leva a cabo uma *revolução passiva*, ao ir muito aquém dos seus interesses econômicos e políticos e ao permitir que algumas formas de sua hegemonia se vejam alteradas. Gramsci dava como exemplos desses movimentos o reformismo e o fascismo, bem como a “administração científica” e os métodos da linha de montagem Taylorista e Fordista<sup>7</sup>. E hoje alguns consensos do capitalismo em sua fase neoliberal mantêm o controle e direção das massas, através do econômico sobre o político e a educação.

## **Economia, política e educação: consensos, descensos e crises anunciadas**

Todo esse sistema econômico, político, social, cultural está sedimentado sobre alguns consensos, em termos de totalidade.<sup>8</sup> Em primeiro lugar, o consenso econômico neoliberal, consenso de Washington. Esse diz respeito à organização da economia global que tem como referência o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, e o Institute of International Finance que reúne os representantes dos 300 maiores bancos privados do mundo, com sede em Washington.

De maneira única, verificamos que existe uma fonte de definição de objetivos globais, de instituições mundiais, de difusão de valores consumistas, de mecanismos de controle, de hegemonização de tradição e culturas locais. Essa estrutura de poder está gerenciada pelos países que integram o G-8 e pelos maiores grupos econômica do mundo. Por meio do controle econômico da política e educação.

Nessa estrutura, a educação é vista como uma teoria do “capital humano”, relação direta entre o conhecimento e crescimento econômico. Essa teoria expressa a

---

<sup>7</sup> Gramsci critica o americanismo, percebendo nele uma nova etapa do capitalismo com grandecapacidade expansiva, mas evidentemente não adere ao americanismo. Apenas defende que para analisar uma sociedade é preciso buscar as formas superiores ou a mais desenvolvida em determinado período histórico.

<sup>8</sup> O conceito marxista de totalidade – neste caso, da totalidade do capitalismo global. O capitalismo global é um processo complexo que afeta diversos países de maneiras variadas, e o que unifica tantos protestos em sua multiplicidade é que são todas reações contra as múltiplas facetas da globalização capitalista. A tendência geral do capitalismo global atual é direcionada à expansão do reino do mercado, combinada ao controle do espaço público, à diminuição de serviços públicos (saúde, educação, cultura) e ao aumento do funcionamento autoritário do poder econômico.

forma falsa e inversa da burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação no interior do processo produtivo.

A tese defendida por Frigotto é de que a teoria do capital humano busca estabelecer a relação entre educação e desenvolvimento, educação e renda, é efetivamente um truque que mais esconde que revela, e que nesse seu escondimento, exerce a parcela de uma produtividade específica (1984, p. 23). E nesse momento do capitalismo globalizado, passa a funcionar como um bem na forma de mercadoria.

O segundo aspecto do consenso é o Estado mínimo. A globalização do capital e a crise afetaram a infraestrutura /superestrutura política do Estado nação. Essa mudança fragilizou, acima de tudo, o papel do Estado no seu tripé da soberania: a autonomia militar, econômica<sup>9</sup> e cultural. O elemento cultural para muitos passaria por um processo de homogeneização, o que não se configura como única verdade, já que há um interesse pelo local: se queres te tornar conhecido no mundo, “cante a tua aldeia”. Há também as influências culturais do ocidente sobre as periferias e lugares fechados etnicamente. A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediata e intensa<sup>10</sup> (Hall, 2002, p. 79).

O percurso teórico percorrido por Peroni (2003) sobre o Estado situa-se entre o paradigma Fordista e Taylorista como estratégia de análise a partir da crise de 1929. Mas a promessa desenvolvimentista do bem-estar social garantidas pelo Estado não se efetivou no terceiro mundo. Assim, a política educacional dos anos 90 no contexto da redefinição do papel do Estado é perpassada pela tensão descentralização/centralização, que constitui a base desse processo, qual seja: o Estado controla por meio de recursos, provas e avaliações e descentraliza parte do

---

<sup>9</sup> A parte econômica foi a mais abalada devido à hegemonia dos mercados financeiros globais que impõem suas leis e preceitos ao planeta. A globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida. Os Estados não têm recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão – pela simples razão de que “alguns minutos bastam para empresas e até Estados entrem em colapso” (Bauman, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 73).

<sup>10</sup> No livro *A Diáspora*, o autor apresenta o artigo “Codificação/Decodificação” onde critica a forma tradicional como é vista a comunicação na mídia (emissor-mensagem-receptor). Partindo de Marx nos “Grundrisse” e em “O Capital”, aponta que comunicação de massa se produz na forma de um circuito semelhante ao processo de mercadorias. Produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução. Cita o exemplo de uma mercadoria que é produzida na China, mas é consumida no Brasil e seu capital é investido em Tóquio. Todas as relações dependem das condições do lugar da produção. Se pensarmos em termos de sistema econômico, eles não ocorrem no mesmo lugar, tornam-se parte de mesma prática em sentido global e da totalidade. Hall sugere a base cultural/ideológica como algo que sempre existe. Sugere que há ideologia, assim como sempre existirão economia e política. Elas formam as três instâncias de qualquer formação social.

financiamento da educação através do FUNDEF com repasse de verbas direta aos municípios.

O terceiro consenso é o democrático liberal como princípio fundante da modernidade política. A relação entre democracia e Estado capitalista está estabelecida diretamente com a dependência liberal em curso desde o século XIX. A soberania do poder do príncipe, que Gramsci tão bem compreendeu a partir de Maquiavel, é sua capacidade reguladora e coercitiva para justificar os limites do poder político na origem do Estado moderno. Numa onda de protesto que se espalha pelo mundo todo demonstra um sinal claro de o eterno casamento entre democracia e o capitalismo aproxima-se do fim (Wood, 2004).

Nesse momento histórico, o próprio movimento chamado “primavera árabe”, em curso na África oriental e países do oriente, parece ter em uma de suas origens o desejo de experienciar a democracia liberal – embora esse critério não seja único para entender todo o processo de protesto e mudança que estes povos vêm exigindo.

O que une esses protestos é o fato de que nenhum deles pode ser reduzido a uma única questão, pois todos lidam com uma combinação específica de pelo menos duas questões: uma econômica, de maior radicalidade e temáticas que variam de corrupção e ineficiência até outras francamente anticapitalistas. E outro político e ideológico que inclui desde demandas por educação, saúde, segurança, participação e exigências para a superação da democracia multipartidária usual. O que sugerem os levantes é o descontentamento com o capitalismo como sistema – o problema é o sistema capitalista em si, não a sua corrupção em particular.

O que não se pode esquecer é o processo que engendra esse modelo: a propriedade privada, as relações mercantis e o setor privado que tem um aparato jurídico construído sobre o paradigma da contratualização individual. Essa é uma das problemáticas que tem fragilizado as conquistas sociais. O Estado liberal recrudescer na direção de ampliar direitos dos trabalhadores, e avança, sobriamente na terceirização e flexibilização das conquistas trabalhistas. A configuração de um Estado capitalista com marco legal ancorado no indivíduo tem mais atravancado do que avançado o processo de cidadania dos sujeitos da educação. Todo esse sistema consensuado torna-se produtor de novas necessidades a serem enfrentadas no cotidiano pelos movimentos sociais e, particularmente, dos trabalhadores em educação.

A crise mundial afeta diretamente o Estado liberal, fundado a partir da ideia do indivíduo, no contrato entre os mesmos, e não no social entre movimentos coletivos de interesses sociais divergentes. O Estado, ao contrário do que se passava no



contrato social, tem uma intervenção mínima para assegurar o cumprimento dos acordos. E a própria contratualização liberal não reconhece o conflito e a luta de classes como elementos estruturais, mas o substitui pelo consentimento passivo e universal.

Na direção dialética, lutas históricas que se processam no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico nada mais significam na realidade que a expressão mais ou menos clara de luta entre classes sociais, conforme posição Engelsiana. A classe, para Thompson – que analisou *A formação da classe operária Inglesa* –, produz uma mudança significativa no conceito como sujeito histórico ativo.

Já Ellen Wood nos chama atenção para a consciência de classe como identificação dos complexos processos que ajudam a criar disposição de se comportar como uma classe; ou ainda, essa categoria deve nos convidar e não impedir a relação e o processo investigativo. A consciência de classe reflete não tanto uma falta de consciência política quanto uma mudança objetiva na localização da política, uma mudança de arena e dos objetivos da luta política inerente à própria estrutura da produção capitalista (Wood, 2004, p. 48).

Essas contratualidades consensuadas se forjam na socialização da economia com o reconhecimento da luta de classe, no tempo de trabalho, o salário, direitos, disputas entre produção versus trabalho. A economia capitalista não se dá apenas nas relações de capital, produção e mercado, mas também com os trabalhadores e suas organizações. A crise que explodiu em 2008 e chega até hoje fragiliza o papel do Estado e coloca o mercado como a grande saída para a relação capital x trabalho.

Nessa conjuntura, o trabalhador tem seus direitos aniquilados pela lógica financeira e promovem greves, grandes levantes e marchas pelo mundo inteiro para não perderem sua dignidade humana, a exemplo de Grécia, Espanha, Chile, EUA, Brasil etc. Esse período histórico nos desafia a investigar a estrutura, a dinâmica e as contradições da economia capitalista, pois as crises daí decorrentes constituem aberturas para as práticas revolucionárias e transformadoras (Grundrisse, 2011, p. 16).

Marx ia além, ao sublinhar que “uma nova revolução só é possível em consequência de uma nova crise”. O “dilúvio” que estamos vivendo é um estímulo para pôr no papel as descobertas que venho fazendo, de forma crítica.

Os protestos e revoltas atuais são sustentados pela sobreposição de diferentes níveis, e é esta combinação de propostas que representa sua força: eles lutam pela democracia parlamentar contra regimes autoritários; contra o racismo e o sexismo,

especialmente contra o ódio dirigido a imigrantes e refugiados; pelo estado de bem-estar social contra o neoliberalismo; contra a corrupção na política e na economia. Um exemplo concreto são as grandes empresas que formam oligopólios para corromper licitações. E também por novas formas de democracia que avancem além dos rituais multipartidários.

E, finalmente, questionando o sistema capitalista mundial como tal e tentando manter viva a ideia de uma sociedade socialista. O que urge perguntar; quais os antagonismos que emergem com força capaz de pequenos saltos ou rupturas?

Duas armadilhas existem aí, a serem evitadas: o falso radicalismo (“o que realmente importa é a abolição do capitalismo liberal-parlamentar, todas as outras lutas são secundárias”) e o falso gradualismo (“no momento, temos de lutar contra a ditadura militar e por uma democracia básica; todos os sonhos socialistas devem ser postos de lado por enquanto”). A situação é, portanto, devidamente sobredeterminada, e devemos inquestionavelmente mobilizar aqui as velhas distinções maoístas entre a contradição principal e as contradições secundárias – isto é, os antagonismos – entre os que mais interessam no fim e os que dominam hoje. (Slavoj Žizek, 2012).

O próprio Gramsci, na crise de 1929, discute a função do Estado que geralmente intervém para debelar a origem da mesma para que não se torne sistêmica. A politização do Estado como o Estado de bem-estar social chega ao seu fim com a atual crise.

A crise do Estado liberal consiste num processo estrutural de exclusão sobre os processos de inclusão social. No Brasil, nos últimos vinte anos, tivemos um maior acesso das populações pobres aos programas sociais. No entanto, esse “acesso” não significa mudança estrutural de sua condição social empobrecida. Já nos países da Europa, mais especificamente na Espanha, os jovens formados com ensino superior estão enfrentando um problema concreto com relação ao futuro. Acabam ficando mais tempo com suas famílias, não podem casar e estão sem perspectivas de trabalho. Um deles, na tática de ocupar as praças, dizia: “Estou bem preparado, mas o sistema não me quer”. Aqui aparece uma pista de análise de tal crise estrutural. Não sou eu como sujeito que sou problema, mas o sistema do capital na sua crise sem precedentes.

No artigo *A única economia viável*, de Istvan Mészáros, são explicitados os elementos embutidos na crise atual. O ponto de partida do capital e motor de avanço é a transformação do trabalho como valor de uso (necessidades humanas), em valor de troca (dinheiro). Essa mudança operou um significado determinante no produto, transformando-o em imediatamente vendável e servindo para ampliar o sistema de

mercadorias/fetichismo, em que o elemento de crescimento da produção está relacionado diretamente com a distribuição que continua concentrada nas mãos da classe dominante. Ou seja, a distribuição dos meios de produção é intocável.

Um dos últimos informes da ONU sobre o Desenvolvimento aponta que a riqueza total dos 358 maiores bilionários globais equivale à renda somada dos 2,3 bilhões mais pobres, ou seja, 45% da população mundial. Um relatório divulgado em janeiro de 2012 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que o mundo hoje tem 27 milhões de trabalhadores desempregados a mais do que em 2008, quando começou a crise econômica global. De acordo com o documento Tendências Mundiais de Emprego 2012, o desemprego já afeta 200 milhões de pessoas em nível mundial (Jornal Diário de Santa Maria, Opinião, p. 4, 25/01/2012).

A outra contradição é a definição arbitrária de produtividade como crescimento, e de crescimento como produtividade. A questão que emerge é a visão tautológica do crescimento como a única possibilidade de expansão do capital, mesmo que quanto maior a produtividade, mais se amplie a concentração de renda e as desigualdades. Toda esta perspectiva de crescimento mais produtividade tem mostrado alguns aspectos que emergem da crise atual do capitalismo. A crise, como nos alertou Marx, é a “metamorfose da própria mercadoria, a qual, como movimento desenvolvido, contém a contradição”, valor de troca versus valor de uso.

O desafio da formação de professores, tem como desafio, nesta conjuntura histórica, pensar “para além do capital”

## **Formação de professores: limites e perspectivas latino-americanas**

O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, ao mesmo tempo em que forma professores para a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente - condenada a uma vida sem futuro. O exemplo mais recente está sendo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) que tem como objetivo racionalizar a estrutura física das universidades, flexibilizar os recursos humanos, massificar o ensino superior e colocar a universidade na direção das concepções liberais de educação.

Para Mészáros (2005), a universalização da educação - tema tão freqüente nos discursos reformistas da educação a partir dos anos 1990 só poderá ocorrer com a universalização do trabalho, pois tais dimensões têm caráter indissociável. Como problematizar a formação de professores em uma realidade de crescente crise e concentração de renda? Qual o caminho para construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

Seguindo Acácia, as características da formação de um educador para este tempo que estamos vivendo, apoia-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, ao:

Compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas (...) e ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (Kuenzer: 2012,p.15)

Outra dimensão a considerar na formação é a passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos de conhecimento. Ou seja, a passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica. Na incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sócio-educacionais a serviço da acumulação do capital internacionalizado.

A educação não pode ser mais um negócio, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. De acordo com Gramsci “é colocar fim à separação entre homo faber e homo sapiens”. A educação formal que está aí reproduz, de forma estrutural, os valores que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Defendo a tese de práticas formativas em educação que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças. Transformar o trabalhador em agente político que pensa, age e usa a palavra para transformar o mundo. Ao recuperar a contribuição de Paulo Freire que tem a educação como um ato político na direção do agir humano para transformar o mundo. Para isto, é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional. Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, podemos restabelecer os vínculos tão esquecidos entre educação e trabalho, pois onde está o trabalho, aí estará a educação.

## Referências bibliográficas

- Bourdieu, P; Passeron, J.C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Frigotto, G.; Civatta, M. (Orgs). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2001.
- Frigotto, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- Frosini. F. Formas Del Populismo de La política a La administración (digitalizado) *Conferência do Seminário Internacional Gramsci e os Movimentos Populares*. Rio de Janeiro/UFF, setembro de 2010.
- Gramsci, A. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed. 1978 e 4. ed. 1989.
- Gruppi, L. Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Trad. Dario Canali, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM Editores Ltda., 1980.
- Hall, S. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I, II. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.
- Kuenzer, A. Zeneida. O Trabalho e a Formação do Professor da Educação Básica no Mercosul/Cone Sul. In: TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva et al. *Trabalho e a formação do professor de Educação Básica no Mercosul/Cone Sul*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2012.
- Machado, C. L. B. Apresentação. In: Triviños, Augusto Nilbaldo Silva et al. *Trabalho e a formação do professor de Educação Básica no Mercosul/Cone Sul*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2012.
- Marx, K. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

- Marx, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 3 – O processo global de produção capitalista. Trad. Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1991.
- Marx, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboço da crítica da economia política*. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011.
- Mendonça, S. R. de. *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, FAPERJ, 2007.
- Mészáros, E. *A Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Mészáros, E. A única economia viável. *Revista Monthly Review*. Tradução Marietta e Plínio Arruda Sampaio, 2010.
- Peroni, Vera. *Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Brasília, Ministério da Educação, 2007.
- Rousseau, Jean J. *Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- Slavoj, Z. *Problemas no Paraíso*. Blog Boitempo. Revista Eletrônica Carta Maior. Acesso em 12/08/2013. [www.cartamaior.com.br](http://www.cartamaior.com.br)
- Thompson, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Trad. Denise Bottman. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- Wood, E. *Democracia Contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

# La inspección escolar y la política de evaluación en la escuela secundaria obligatoria

Misuraca, María Rosa  
Oreja Cerruti, María Betania  
Szilak, Sonia Marcela  
[mariarosamisuraca@fibertel.com.ar](mailto:mariarosamisuraca@fibertel.com.ar)  
Universidad Nacional de Luján. Argentina

## Presentación

En Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206/06 estableció la obligatoriedad del nivel secundario. A partir de allí, el Consejo Federal de Educación<sup>1</sup> planteó la revisión de las propuestas escolares con el objeto de atender a la “inclusión educativa”. Frente al problema del abandono escolar y la repitencia, se pusieron en cuestionamiento las prácticas de enseñanza y de evaluación de los profesores que podrían contribuir al desarrollo de estas problemáticas. Se introdujeron nuevas regulaciones para incidir en las prácticas de enseñanza e instalar una “cultura evaluativa” en las instituciones que tuvieran en consideración las trayectorias escolares individuales de los estudiantes.

El trabajo aborda las políticas de evaluación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires centrándose en el papel del inspector de enseñanza<sup>2</sup>. El incremento y el carácter de los controles ejercidos por los inspectores sobre los resultados cuantitativos contrasta con lo establecido en la normativa provincial que define a la evaluación de los aprendizajes desde perspectivas críticas proponiendo prácticas consensuadas, como acuerdos institucionales de evaluación, seguimiento individual de estudiantes por parte de los profesores, asesoramiento del inspector para repensar y problematizar las prácticas de enseñanza y de evaluación, entre otras. La política para la evaluación, así concebida, se lleva adelante en instituciones atravesadas por múltiples problemas derivados de la puesta en marcha de la obligatoriedad del nivel,

---

<sup>1</sup> En Argentina, la totalidad de las instituciones escolares –a excepción de las universidades- dependen administrativa y financieramente de las provincias. El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. Está presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

<sup>2</sup> El presente trabajo resulta de avances de la investigación “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Buenos Aires”. Depto. de Educación, UNLu. Para caracterizar el papel del inspector en la política de evaluación de los aprendizajes se recurrió a la normativa vigente y a entrevistas a inspectores de enseñanza secundaria y un jefe distrital de uno de los partidos de la Región.

la organización de la escuela secundaria, las condiciones de trabajo de los profesores y la realidad socio-económica y cultural de los estudiantes de la escuela pública. Se analizan las características y funciones que asume la inspección en la política de evaluación de los aprendizajes y algunas consecuencias de su práctica concreta.

### **La obligatoriedad del secundario: expansión de la matrícula y problemas en la calidad<sup>3</sup>**

Diversos autores, (Jacinto y Terigi, Braslavsky y Tiramonti, Tedesco, entre otros) señalan que la expansión de los sistemas educativos y del nivel secundario en particular en América Latina fue acompañada en las últimas décadas por numerosas dificultades relativas a su calidad y a la profundización de las desigualdades según el origen social de los estudiantes. Los diagnósticos sobre la expansión advierten acerca de los bajos resultados de aprendizaje y los altos índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar acentuados en los sectores más pobres de la población.

En nuestro país, el problema de la expansión del nivel secundario y la preocupación por su calidad data de varias décadas atrás. A comienzos de los '90 – previo a la sanción de la Ley de Transferencias de escuelas del nivel y de la Ley Federal de Educación (LFE)- Braslavsky y Tiramonti (1990) afirmaban que en el periodo desarrollista se había priorizado la expansión del sistema sin preocuparse por su calidad. Señalaban las consecuencias de las políticas de las dictaduras militares de 1966-1973 y 1976-1983 sobre el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos de todos los niveles del sistema y advertían sobre el proceso de subsidiariedad –fortalecido a partir de 1958 y durante los gobiernos militares- que desresponsabilizó al Estado respecto de la educación y colocó esa responsabilidad en las instituciones. Según las autoras, a pesar de las medidas relevantes impulsadas por el gobierno radical al recuperar la democracia<sup>4</sup>, la deficitaria y parcelaria identificación de las causas de la baja calidad de la enseñanza en el nivel secundario impidió la resolución de cuestiones fundamentales y de estrategias para su mejoramiento.

---

<sup>3</sup> No desarrollaremos exhaustivamente las definiciones conceptuales sobre calidad de la educación. Sí señalaremos que la definición implícita o explícita en los '90 la entendía en términos de eficiencia interna y externa del sistema adoptando criterios extrapolados del proceso de producción industrial. En el período que nos ocupa, a partir de la sanción de la LEN, desde la normativa se resignifica la calidad como la relevancia social de los contenidos a ser enseñados y la contextualización de los aprendizajes.

<sup>4</sup> Reincorporación de docentes cesanteados durante la dictadura militar, autorización para el funcionamiento de centros de estudiantes, supresión de exámenes de ingreso, creación de nuevos establecimientos, renovación de algunos programas de estudio y modificación del régimen de evaluación.



La transferencia de las escuelas de educación media a las provincias, en 1992, configuró una aguda fragmentación y desigualdad en la oferta del nivel, ya que fueron las jurisdicciones las responsables directas del financiamiento y administración de las instituciones. Por otra parte, la LFE (1993), modificó la estructura del sistema eliminando como nivel a la escuela secundaria<sup>5</sup>. Esta política generó innumerables problemas a las instituciones escolares en materia de infraestructura, equipamiento y nombramiento de cargos docentes, obstaculizando las condiciones necesarias para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. Las tasas de escolarización en los últimos dos años de la EGB y en Polimodal registraron un crecimiento en el periodo<sup>6</sup>. Sin embargo, la expansión se acompañó de un acentuado incremento del retraso escolar, en especial en la población entre 14 y 19 años de edad<sup>7</sup>.

La obligatoriedad del nivel secundario, en 2006, constituye una nueva etapa en la cual se ponen en contradicción el acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel con la calidad de la oferta y los resultados de los aprendizajes. La información estadística muestra el incremento de la matrícula<sup>8</sup>, en especial, a partir del establecimiento de la Asignación Universal por Hijo<sup>9</sup>. Sin embargo, al mismo tiempo se observa un aumento de los porcentajes de repitencia y sobreedad.

En el caso del Conurbano Bonaerense –donde se concentra el 23% de la matrícula de la educación secundaria del país y el 62,6% de la provincia de Buenos Aires- la tasa de sobreedad en el Ciclo Básico del secundario pasó del 26,10%, en

---

<sup>5</sup> Se extendió la escuela primaria, hasta el momento de 7 años, transformándose en Educación General Básica (EGB) de 9 años obligatorios. La ex escuela media de 5 años de duración (o 6 en el caso de las escuelas de enseñanza técnica) se fragmentó en el tercer ciclo de la EGB (7º, 8º y 9º años) y un Ciclo de Educación Polimodal no obligatorio de 3 años de duración.

<sup>6</sup> Según Wiñar y Lemos (2005), entre 1991 y 2001, la tasa de escolarización de la población de 13 a 15 años de edad en 8º y 9º año de la EGB pasó del 47,6% al 54%. La tasa de escolarización de la población de 16 a 18 años de edad en la educación polimodal, pasó del 36%, en 1991, al 51,2% en 2001.

<sup>7</sup> La tasa de escolarización de la población de 16 años de edad que se encontraba cursando aún el 8º y 9º año de EGB –o 1º y 2º año del nivel medio en la estructura anterior a la LFE- pasó de 12,7%, en 1991, a 20,2% en 2001. (Las edades teóricas de 8º y 9º año eran 13 y 14 años de edad, respectivamente, cumplidos al 30 de junio). La tasa de escolarización de la población de 19 años de edad que aún se encontraba cursando el 8º y 9º año de la EGB o el polimodal pasó del 12% en 1991 al 20,5% en 2001. (La edad teórica del último año del ciclo Polimodal era de 17 años de edad, cumplidos al 30 de junio).

<sup>8</sup> La matrícula total del Nivel Secundario común pasó de 3.482.190 estudiantes en 2003, a 3.731.208 en 2011. Estos datos incluyen al 7º año de escolaridad aunque en algunas provincias la matrícula de ese año corresponde al nivel primario. Esto se debe a que la Ley de Educación Nacional 26.206/06 estableció que cada jurisdicción podía optar por dos tipos de estructura: una primaria de 7 años y una secundaria de 5 años o bien, una primaria y una secundaria de 6 años de duración cada una.

<sup>9</sup> La Asignación Universal por Hijo es un programa de transferencia condicionada al cumplimiento de la escolaridad y al calendario de vacunación obligatorios. Fue establecida por Decreto N° 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional.

2003, al 34,73% en 2009 y del 36,64% al 39,08% en el Ciclo Orientado. Tomando como referencia los mismos años, la tasa de repitencia pasó del 8,54% al 13,46% en el Ciclo Básico y del 8,34% al 9,07% en el Ciclo Orientado (DINIECE, 2013). Si bien la información publicada por el Ministerio de Educación no discrimina según escuelas públicas y privadas, es posible inferir a partir de la tendencia de los años previos que las tasas de las escuelas públicas arrojan porcentajes más elevados.

En el caso específico de la región del Conurbano Bonaerense analizada, la información proporcionada por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) muestra para el año 2012, una tasa de sobreedad del 31,67%, una tasa de repitencia del 18,15% y un abandono interanual de 7,25%, superando en todos los casos los promedios provinciales.

No parecen quedar dudas sobre la necesidad de mejorar la permanencia y el tránsito de los estudiantes por el nivel, estudiando en profundidad las necesidades que deben ser cubiertas desde las medidas de política educacional para el logro de los aprendizajes relevantes.

## **Papel asignado y papel asumido en la inspección escolar**

La inspección escolar posee características propias de acuerdo con los procesos político-educacionales de cada período histórico. Sin embargo, desde sus orígenes, los sistemas educativos modernos necesitaron instancias intermedias entre la toma de decisiones en los organismos centrales y las escuelas para el logro de los lineamientos políticos. La primera Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875), por ejemplo, se refería a estos actores como los responsables de funciones vinculadas al control del uso de los recursos por parte de la escuela y a la vigilancia sobre las prácticas escolares. La inspección tuvo el doble carácter de fiscalizar la construcción material y cultural en las distintas regiones (Pinkasz, 1993). A la vez, se les encomendó la elevación de información sobre la práctica educativa a los órganos centrales.

En el transcurso del siglo XX se fue consolidando la “imagen del inspector como garante de la ejecución de las políticas centrales, en lugar de constituirse en un canal ascendente del reclamo de las escuelas” (Southwell y Manzione, 2011:15). Al mismo tiempo, lo pedagógico es desplazado por los aspectos burocráticos y las tareas de conducción educativa.

En líneas generales los trabajos muestran una tensión entre la función de fiscalización y control, como representantes del Estado, y la de asesoramiento

pedagógico o acompañamiento a directivos y docentes para el logro de las metas de la política educativa.

A los fines de nuestro trabajo interesa destacar que en la profusa bibliografía actual sobre la inspección escolar (Braslavsky y Tiramonti, 1990; Terigi, 2009; Southwell y Manzione, 2011; Silva García, 2012; DINIECE, 2013; entre otros) se destaca su papel clave en los procesos de cambio y la necesidad de que cuenten con conocimiento específico y voluntad política para cumplir sus funciones de apoyo y acompañamiento pedagógicos (Gairín citado por Silva García, op. cit). Por otro lado, se resalta su función tanto como potenciador de cambios, a partir de la identificación de características propias de cada institución escolar, como de concientizador de los márgenes de autonomía de los que disponen profesores y directivos. En este sentido, nos interesa destacar, particularmente, el papel asignado y el papel asumido en la situación vigente en la provincia de Buenos Aires.

En la etapa actual, con la obligatoriedad del nivel secundario, los inspectores ocupan un lugar destacado como actores estratégicos para el logro de la inclusión educativa<sup>10</sup>. La Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 plantea como objetivo de la inspección “la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de las Provincia” (Art. 75). Los inspectores entrevistados, en líneas generales, manifiestan su acuerdo con la política vigente. La adhesión a la política parece confirmar la afirmación de la DINIECE sobre la supervisión escolar, en el sentido que en su mayoría,

“no dan cuenta de sus diferencias con las conducciones de política educativa ni de las estrategias que utilizan para resignificar o bloquear dichas políticas en la tarea cotidiana en las escuelas y el territorio. Tampoco reconocen conflictos con las autoridades políticas en relación con su mediación entre las decisiones de política educativa y las escuelas” (DINIECE, op. cit.: 20).

Por otra parte, los entrevistados distinguieron una intervención ideal de una real:

“Lo ideal es la intervención pedagógica, como responsable de que se cumplan las políticas educativas [...] La vida real nos marca otras cosas, que tenemos que intervenir cada vez que hay un conflicto... Mucho relevamiento de información solicitada del nivel central...” (Entrevista)

---

<sup>10</sup> Entrevistamos a 3 inspectores de enseñanza de nivel secundario del Conurbano Bonaerense y a un Inspector Jefe Distrital responsable de 358 unidades educativas donde asisten 92.377 estudiantes (DGCyE, 2010).

La situación muestra que, mientras “lo ideal” se vincularía con el asesoramiento pedagógico a los directores escolares, el ejercicio de su función debe ajustarse a las contingencias del sistema educativo.

Con respecto a la relación con el nivel central, su papel parece reducirse a proporcionar información sobre la situación escolar. Prevalece una relación vertical en la que no tendrían injerencia en la formulación de las políticas. Como respondió una entrevistada a la pregunta sobre los objetivos de los relevamientos de información estadística, “no sé, yo no estoy allá arriba, estoy acá abajo. Nosotros tenemos que completar la planillita y elevarla”.

En cuanto a las relaciones que establecen con las escuelas, su papel gira en torno a la gestión de los conflictos (Weiler, 1996) emergentes en las escuelas, relegándose la función de asesoramiento pedagógico. Así lo expresó otra entrevistada: “el 80% de las intervenciones fueron por situaciones de conflicto [...] el rol específico de lo pedagógico no está, la cuestión administrativa [...] ocupa mucho tiempo”. Los emergentes cotidianos de las escuelas, sumados a la preponderancia de los aspectos burocráticos, obstruirían la consecución del papel del “inspector como pedagogo” que se plantea en diversos documentos de la provincia en los últimos años.

En relación con la “calidad”, los inspectores entrevistados plantean que en la actualidad se articula una

“política de cuidado” que entiende a los estudiantes como sujetos de derecho, favorece las evaluaciones por parte de las comisiones evaluadoras que involucran a estudiantes, familias, preceptores, equipos directivos [...] políticas combinadas que surtieron efectos: 3ª oportunidad<sup>11</sup> y plan de mejoras con tutorías”. (Entrevista).

Sin embargo, parecen depositar en las diferencias socio-culturales de los estudiantes la distancia entre lo propuesto y lo logrado: “la calidad está en el discurso pero todavía no se puede lograr Es imposible. [...] Lo social influye sobremanera” (Entrevista).

En el mismo sentido, identifican las limitaciones de la situación política amplia y proponen “avanzar mucho más. Y no sé si es posible en el marco de una estructura político-económica como ésta...” Los planteos del entrevistado nos eximen de comentarios e identifican lo que, entendemos, es el nudo de la cuestión de la inclusión en la escuela secundaria: “un cuestionamiento mucho más de fondo [...] en

---

<sup>11</sup> Se refiere a la posibilidad de que los estudiantes que “...al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes (...) al segundo período adeuden materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior, podrán solicitar en una sola y única de ellas, una Comisión Evaluadora adicional...” (Res. 587/11 DGCyE).

términos de poder avanzar en una transformación más profunda de la sociedad, buscamos reformas que necesiten sostenerse con otras reformas que aporten a un cambio que sea más profundo” (Entrevista).

## **La supervisión de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el Conurbano Bonaerense**

Los inspectores entrevistados expresaron su compromiso con la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes y valoraron positivamente las estrategias nacionales y provinciales implementadas para garantizar la “inclusión” y la “igualdad de oportunidades”. Entre ellas, mencionaron el programa de provisión de netbooks para los estudiantes “Conectar Igualdad”, la provisión de libros, los planes de Mejora institucionales, el cambio del diseño curricular y las políticas de evaluación. Caracterizaron al momento actual como una transición que llevará tiempo desde una escuela secundaria a la que denominan como selectiva a una escuela obligatoria “no selectiva”.

En esa transición, enfatizaron particularmente, la necesidad de modificar las concepciones de los docentes acerca de la escuela secundaria que, desde su perspectiva, se asientan en una visión tradicional y enciclopedista de la enseñanza que no tendría en cuenta las “trayectorias” de vida de los estudiantes. Afirman que es difícil “sostener” la obligatoriedad del nivel si los docentes no modifican sus estrategias de enseñanza:

“Hay muchos docentes que siguen con la mentalidad de la vieja escuela media [...] añoran la vieja escuela secundaria, que era una escuela seleccionadora, exclusiva... muy discriminadora y, en general, esa legislación se expresaba en términos de clase, los que menos recursos tenían son los que menos podían acceder a esa educación” (Entrevista).

Los entrevistados coincidieron en la identificación del ausentismo de los profesores y de los estudiantes como uno de los problemas más acuciantes en la actualidad. Encuentran una relación directa entre el ausentismo del profesor y el de los estudiantes y los niveles de desaprobación:

“Yo no tengo observado en mi área de supervisión escuelas donde los chicos falten mucho y los profesores vayan siempre”. “Se evalúa a los pibes no por lo que se dio sino por lo que deberían haber aprendido aunque (el profesor) no fue a dar las clases, y entonces los pibes desaprueban (...) “en asignaturas donde el 70% de los

estudiantes estaría desaprobado, coincide con el ausentismo del profesor responsable” (Entrevistas).

Otra explicación para el alto nivel de ausentismo de los estudiantes, atribuye las causas a las características del “nuevo público escolar”:

“...son pibes que por ahí no aparecen un mes y después aparecen, cuando les tienen que sellar la libretita para la asignación<sup>12</sup>. Estos chicos van al fracaso porque van cuando se les da la gana. Una vez cada tanto, una o dos veces por semana” (Entrevista).

La situación es contrastada con el descenso de las tasas de abandono en tanto las instituciones flexibilizaron el control del ausentismo de los estudiantes. Como expresó una de las entrevistadas “si hoy en la escuela se computan las inasistencias como corresponde, no hay chicos que queden regulares. [...] No hay más chicos en la escuela, hay más chicos en las listas”.

Los altos niveles de ausentismo de estudiantes y docentes ponen de manifiesto problemas y contradicciones de las “políticas de inclusión” en el Conurbano Bonaerense. Sin embargo, tanto en uno como en otro caso, se atribuye a los profesores la responsabilidad principal de la situación. Al preguntar a los inspectores cómo se llevan adelante y cuáles son las estrategias de intervención sobre el ausentismo de los estudiantes, queda en evidencia que son las instituciones las responsables de dar respuesta al problema:

“Como se puede, lo tienen que hacer solos. [...] si falta más de tres días, tienen que llamar a la familia y si no tienen que mandar telefonograma. No todas las escuelas tienen Equipo de Orientación Escolar como para que se pueda encargar de esto.” (Entrevista).

No se identifica el reconocimiento de la falta de recursos de las instituciones para operar sobre una realidad tan compleja. El “como se puede” nos remite a inferir que la política de inclusión se propone aumentar la presencia de estudiantes de cualquier modo aunque no se disponga de los medios para efectivizarla.

Llama la atención la ausencia de interrogantes, por parte de los inspectores, sobre las causas del ausentismo de los profesores. Las condiciones de trabajo – designación por horas cátedras y ausencia de implementación de políticas de concentración horaria, falta de horas asignadas a tareas institucionales, dispersión del trabajo en diversas instituciones, intensificación del trabajo por la incorporación

---

<sup>12</sup> Se refiere a la certificación de la asistencia escolar para el cobro de la Asignación Universal por Hijo.

de nuevos estudiantes, problemáticas de violencia en las instituciones- aparecen naturalizadas o desvinculadas de los problemas del nivel. Así, tanto al referirse a los obstáculos en la implementación de la obligatoriedad como al ausentismo, predomina un discurso que adjudica a los profesores falta de compromiso y de ética y que los responsabiliza individualmente por la situación, haciendo caso omiso de las condiciones de trabajo y de las nuevas problemáticas derivadas de la expansión de la matrícula. En este sentido, parece ponerse en evidencia un discurso moralizante por parte de los inspectores que, así como en el origen del sistema colocaba como principal destinatario al maestro y posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, se extendió a los alumnos y a sus familias (Southwell y Manzione, op. cit.), actualmente recae nuevamente con fuerza en los profesores.

Las consideraciones de los inspectores respecto del ausentismo de los docentes tampoco se vinculan, en su discurso, con problemas que ellos mismos identifican en la puesta en marcha de la obligatoriedad del secundario. En el mismo sentido tampoco interpretan la intensificación de su propio trabajo<sup>13</sup>.

Los entrevistados aludieron a problemas de infraestructura y a situaciones de violencia y conflictos en las instituciones. En el primer caso, por falta de espacios físicos y construcción insuficiente de nuevos edificios, manifestaron que hay escuelas que no pudieron constituirse como una unidad de 6 años. Estas instituciones (las ex Escuelas de Secundaria Básica) sólo ofrecen el primer ciclo, de 3 años de duración<sup>14</sup>. Otras escuelas se conformaron como una unidad de 6 años pero cada ciclo funciona en edificios separados o comparte los espacios con las escuelas primarias. Al no construir las aulas necesarias, se cerraron secciones de 1, 2º y 3º año –a partir de la unificación de cursos y con el consecuente incremento de estudiantes por sección- de manera de contar con espacios para la apertura de los 4º, 5º y 6º años. Como señaló un inspector:

“hay escuelas que no tienen lugar físico... Entre la primaria y la secundaria no queda un espacio libre para poder crear un curso [...] Los pocos lugares que había, lo que era la biblioteca, todo eso se fue ocupando con aulas [...] hay barrios donde no hay tanta oferta educativa... Es una cuestión presupuestaria...” (Entrevista)

---

<sup>13</sup> Uno de los supervisores afirma tener a su cargo 21 establecimientos escolares, ya que está cubriendo la licencia de un colega y señala que esta situación hace imposible su presencia en todas las escuelas.

<sup>14</sup> Es necesario recordar que en la década del '90, el tercer ciclo de la EGB se añadió a los edificios de las escuelas primarias reutilizando espacios que, en la mayoría de las escuelas, eran muy limitados. Posteriormente, estas aulas fueron utilizadas para el funcionamiento de las Escuelas Secundarias Básicas, convertidas, a partir de la Ley 13.688/07 en el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria. Los reiterados cambios en la estructura del sistema no se acompañaron de la planificación arquitectónica que requiere la vida escolar.

En relación con los problemas de violencia y conflicto, los entrevistados manifestaron que su recurrencia impide centrar la acción de la escuela en la enseñanza “hay violencia, entre pibes, de pibes a docentes, de padres a alumnos. Verbal, gestual, etc., Lamentablemente situaciones familiares muy feas, difíciles” (Entrevista). Pese a la identificación de estas problemáticas, el contexto de deterioro de las condiciones del trabajo de los docentes, las complejas situaciones en las que deben intervenir en las escuelas y la pérdida de la convicción, por parte de los docentes, acerca de la relevancia social de su trabajo (Morgenstern y Finkel, 2005) no son considerados por los inspectores como procesos que permitirían comprender las respuestas individuales de los docentes y que obstaculizan el logro de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

## **Evaluar, cuantificar, retener y ¿aprender?**

Para comprender los significados de la práctica de evaluar en el contexto de la “inclusión educativa” encontramos que se opera una resignificación de las corrientes pedagógicas críticas según las cuales se entiende que, diferentes modalidades de evaluación tendrían distintos impactos en la socialización de los individuos. Estas corrientes plantean que los exámenes ocupan un lugar sobre determinado, y ocultan relaciones de poder de la sociedad, de las instituciones y de los docentes. Para Díaz Barriga (1990), existen una serie de inversiones; por ejemplo, se invierten los problemas sociales en problemas técnicos y los problemas metodológicos en problemas de rendimiento.

En la profusa normativa provincial emitida a partir de 2005, por el contrario se enfatiza la evaluación como práctica colectiva, institucional. Se plantea la necesidad de “pensar el Plan Institucional de evaluación [...] como producto de acuerdos y negociaciones de sentido, evitando una visión atomística donde cada profesor aporta su perspectiva sin interacción con los demás” (Circular Técnica N°2/06, DGCyE). Se espera de los docentes la elaboración de acuerdos colectivos en torno de criterios e instrumentos para evaluar los aprendizajes, el desarrollo de procesos de autoevaluación institucional, creatividad, trabajo en equipo, responsabilidad y flexibilidad. Sin embargo, las condiciones de trabajo y las características organizacionales del nivel no brindan tiempos y espacios institucionales para el trabajo colectivo y promueven, por tanto, el desarrollo de prácticas aisladas.

Por otra parte, se incrementa el control sobre los resultados por parte del gobierno provincial y sus intermediarios, la inspección, a través de planillas con información estadística sobre repitencia, abandono, inasistencia y calificaciones por



trimestre. Según la normativa y los datos recabados en las entrevistas a inspectores, el fin que orienta el énfasis en los datos cuantitativos es la puesta en práctica de estrategias que acompañen las trayectorias escolares de los estudiantes y la toma de conciencia por parte de las instituciones sobre la propia situación. Coincidimos con Pérez Gómez (1999) en que la escuela debe permitir intercambios que faciliten la reflexión y reconstrucción colectiva del conocimiento. Sin embargo, en las condiciones actuales alertamos sobre el riesgo de un incremento de la burocratización y de una intensificación de la rendición de cuentas por parte de los profesores acerca de sus estrategias de enseñanza y de evaluación.

La política de evaluación de los aprendizajes ocupa en la última década un lugar destacado como estrategia del Estado provincial para superar la problemáticas del abandono y “fracaso escolar”. A partir del Régimen Académico (Res. 587/11 DGCyE) se introducen nuevas instancias de evaluación para aquellos estudiantes que no acreditaron las asignaturas en el tiempo previsto: periodos de orientación y apoyo, Comisiones Evaluadoras y Comisiones Evaluadoras Adicionales. Estas medidas son interpretadas, por los docentes entrevistados, como flexibilizadoras: *“una posibilidad de la posibilidad”, “instrumentos para que aprueben y pasen, para que no repitan, pero no para mejorar los resultados”*. A diferencia de estas opiniones los inspectores referían un avance ya que:

“los alumnos que no se presentaban a las mesas de exámenes se empezaron a presentar. Y aquellos que estaban con tres materias eligieron una, [...] e hicieron el examen, no es que se les regaló la nota, tiene que haber aprendizaje. Pero para que haya aprendizaje lo que hay que modificar son las prácticas de los docentes...”  
(Entrevista)

La finalidad de estas políticas adquiere distinto significado para docentes e inspectores. Para los primeros serían modalidades de evaluación que tienen por objeto sólo retener a los estudiantes. Para los inspectores, constituyen nuevas instancias para la inclusión en tanto podrían posibilitar la adquisición de los aprendizajes.

Coincidimos con la necesidad de garantizar condiciones para la permanencia de los estudiantes como primer paso hacia la retención, junto con la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, es necesario alertar acerca de los riesgos de que las políticas de evaluación generen nuevas formas de reproducción o profundización de las diferenciaciones sociales existentes si no se garantiza la adquisición de aprendizajes significativos en todas las escuelas. En este sentido, uno de los inspectores entrevistados advertía

sobre la diferenciación en la enseñanza y la evaluación entre escuelas públicas. Sostenía que en escuelas de zonas periféricas “*no se prioriza el contenido. Hay una contención social que es impresionante*”. Sin embargo agrega que:

“por lo menos tienen un título secundario que les permite ir a trabajar... lo mejor para que este chico, es esta escuela. Ahora, yo que pretendo que mi hijo vaya a la universidad... y lo voy a mandar a una escuela donde aprenda contenidos académicos” (Entrevista).

La adecuación de la enseñanza y la evaluación a la diferenciación social del estudiantado y las características del contexto, puede al mismo tiempo, generar nuevas desigualdades entre escuelas. Advertimos sobre el surgimiento de “senderos de progreso diferenciado” (Freitas, 2008) dentro de las mismas escuelas y entre escuelas.

Tal como se señalaba en apartados anteriores, los inspectores se encuentran consustanciados con la política de evaluación vigente:

“me parece que las políticas de evaluación apuntan a consolidar una enseñanza en donde los alumnos tengan más participación. Donde puedan construir el conocimiento. Puedan formarse como personas críticas(...) Y en ese sentido me parece que es buena la política educativa y lo que viene de evaluación” (Entrevista).

Solo uno de los entrevistados señaló limitaciones escolares para cumplir con los lineamientos actuales, aunque sólo reducidas a la indicación de promediar calificaciones por trimestre: “Me parece que esto es una contradicción. Si yo quiero evaluar el proceso, la trayectoria y los logros no puedo promediar, ¿cómo voy a promediar? [...] La amplitud de la escala numérica de cero a diez es muy grande”.

Entendemos que la distancia que reconocen los inspectores entre lo que señala la norma y lo que sucede en las escuelas respecto de la evaluación, podría ser reducida si efectivamente existieran espacios escolares para la elaboración de los Planes Institucionales de Evaluación. A pesar de que la normativa enfatiza la elaboración de estos acuerdos colectivos, nuestra investigación pone en evidencia la inexistencia de estos planes. Los inspectores señalaban que “se cumple de manera formal, para cumplir (...) Vas por los cursos, ves lo que pasa y hay una cuestión que es puramente formal en algunos casos”.

El texto político propone una construcción basada en el diálogo y la colaboración, para la evaluación de los aprendizajes, pero ello no se sostiene en las características materiales que adquiere el trabajo de los profesores. Como señala Hargreaves (1996) se crean:

“sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad cada vez más centralizada del desarrollo e imposición de objetivos a través del currículo y de las ordenes relativas a la evaluación” (op. cit.: 234).

Por otra parte, la delegación de la responsabilidad por los resultados de aprendizaje en los profesores se evidencia en el énfasis que adquieren los datos cuantitativos y la obligación de elevarlos a instancias superiores a partir de 2012. La DGCE emitó un Documento de Trabajo (op.cit., 2012) en el que expresa la incidencia de las decisiones de los docentes sobre las trayectorias de los estudiantes y la responsabilidad de los actores al evaluar y calificar. Las calificaciones son consideradas un aspecto central en la trayectoria de los estudiantes por lo que resulta imprescindible “ofrecer otras oportunidades, estrategias, recursos distintos a los ya probados...”

Al consultar a los inspectores sobre el énfasis puesto desde las instancias centrales en la elaboración de estadísticas, señalaron que esta no tendría carácter punitivo sino:

“...que les llame la atención el dato y que digan: "Bueno, ¿por qué pasa esto? [...] los números te bajan a tierra. La intención, a veces, es que estas estadísticas sirvan para que en las escuelas se hagan preguntas” (Entrevista).

Se amplía el control sobre los porcentajes de repitencia, abandono, inasistencia, desaprobación por trimestre en cada área, materia y turno. Los inspectores monitorean constantemente lo que ocurre a lo largo del año para intervenir, junto con los directivos, requiriendo estrategias por parte de los docentes. A partir de esa información, inspectores y directores trabajan sobre los “libros de temas”, los contenidos y las propuestas de enseñanza. Contraponen los problemas de calificaciones de las asignaturas con las propuestas de enseñanza y con el diseño curricular:

“...una de las actividades es que (los directores) anoten qué contenidos se dieron y cómo se dieron [...] lo que dice el libro de temas. ¿Y el diseño (curricular) qué dice? Aparecen contradicciones importantes [...] Posteriormente los directivos tendrían que volver a mirar las planificaciones [...] ir a ver las clases, y a partir de eso, asesorar a los docentes e indicarles que lean el diseño y que lo apliquen” (Entrevista)

El testimonio da cuenta del trabajo de inspectores y directivos para orientar a los docentes hacia el logro del currículo prescripto. Si bien podemos entender que

habría un mayor involucramiento del inspector y del director con la función pedagógica, no podemos dejar de reconocer la limitación que supone trabajar solamente los contenidos de las asignaturas en las que “aparecen problemas de calificaciones”. Parecería haber un supuesto según el cual, las bajas calificaciones o desaprobaciones responden a contenidos no enseñados o que se alejan de lo que prescribe el diseño curricular. Lo que en todo caso parece quedar claro es la ausencia de trabajo pedagógico sobre la formación de directivos y docentes más allá de la necesidad estricta de resultados aceptables. Efectivamente, la creación de instancias para la necesaria reflexión de los profesores sobre sus prácticas de enseñanza y de evaluación no es señalada por los inspectores como una responsabilidad provincial. Las acciones de formación en servicio que posibilitarían a los profesores repensar sus concepciones pedagógicas no están garantizadas. Mientras desde la normativa se alienta la participación de los estudiantes y la necesidad de formarlos como sujetos críticos, no se generan los espacios para que los profesores continúen su proceso de formación y participen –también como sujetos críticos– en la definición de las políticas.

El énfasis puesto en los resultados lleva a preguntarnos en qué modo existiría un desplazamiento de lo pedagógico hacia los fines operativos que son los que permiten “valorar” las prácticas desarrolladas.

“Hay un desplazamiento de los principios educativos por objetivos operativos, lo que supone que el educador ya no remitirá sus actuaciones a justificaciones razonables sino a la racionalidad burocrática, dejando en suspenso criterios de profesionalidad y generando una progresiva minusvaloración de su saber propio” (Beltrán Llavador, 2010).

El foco puesto en la comparación entre el diseño curricular y la forma de enunciación del contenido y metodologías por parte del profesor, podría implicar nuevas formas de descalificación del saber por parte de los docentes y la promoción de criterios de monitoreo, por parte de los directivos, meramente formales. La primacía de lo instrumental, supone el riesgo de limitar el aprendizaje a la cuestión burocrática. El incremento de instancias de control y supervisión sobre aspectos vinculados a la retención de los estudiantes, traería aparejado el incremento de heteronomía en los docentes y la mutación del significado de la evaluación de los aprendizajes.

Si bien la normativa interpreta que la evaluación es recolectar información para la toma de decisiones, el énfasis puesto en lo burocrático, permite inferir el fin implícito de mejorar cuantitativamente los indicadores. Esta situación conlleva el

riesgo de generar nuevos “sinsentidos” acerca de la tarea de enseñar, la presión para que todos aprueben conduce a la pregunta, “¿para qué enseñar si todos después aprueban?”, generando procesos de proletarización técnica –pérdida de control sobre los modos de ejecución del trabajo- e ideológica –pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales de la enseñanza- en el trabajo de los docentes (Jiménez Jaén, 1988).

El trabajo realizado hasta aquí permite hacer algunas anticipaciones sobre las consecuencias del papel asignado y el papel asumido por los inspectores sobre los profesores de la escuela secundaria. El papel asignado por la política provincial en relación con la inclusión educativa se ve fuertemente condicionado y limitado al control fiscalizador de resultados estadísticos. La tarea de los inspectores que hemos identificado como propia del ámbito pedagógico, vinculada con los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza, parece revestir las mismas características de “urgencia” por instalar resultados aceptables.

Si bien los inspectores identifican aspectos culturales y sociales del “nuevo” estudiantado de la escuela secundaria como fuertes limitaciones para el logro de la calidad, no plantean la necesidad de mejorar las condiciones laborales para permitir la reflexión colectiva. Por el contrario, el ausentismo escolar aparece como la cuestión casi excluyente a ser resuelta aún sin contar con los medios para ello.

Algunas consecuencias de los controles externos sobre el trabajo del profesor, son anticipadas por la elocuente sugerencia de una inspectora que propone “preparar” a los estudiantes para las pruebas de operativos nacionales, internacionales y provinciales de evaluación de la calidad.

Hasta aquí pretendimos llamar la atención sobre la necesidad de fortalecer el trabajo de enseñar “con” los profesores antes que el trabajo de evaluar y cuantificar calificaciones. En las condiciones reconocidas como “de transición” hacia una “escuela inclusiva”, se torna necesario resignificar el acompañamiento del inspector, activando los canales ascendentes - desde la escuela hacia los niveles decisorios- de demandas de mejoras para el trabajo pedagógico. Del mismo modo y tal como expresara uno de los entrevistados, la transición a la escuela inclusiva apuntaría a “revertir el llamado paradigma tradicional del déficit del estudiantado”. Nosotras agregaríamos la necesidad de revertir también las concepciones de los inspectores respecto del “déficit” del trabajo del profesor.

## **Bibliografía**

- Beltrán Llavador, F. (2010) “Teoría y práctica de la organización, dirección, gestión y participación social en los institutos de enseñanza secundaria”. En Gargallo Lopez, Aparisi Romero (Coord.): *Procesos y contextos educativos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1990) *Currículo y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Dniece (2013) *La supervisión educativa en nuestro país: El trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. En *La Educación en Debate* N° 12, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fontes, Virginia (1996) “Capitalismo exclusões e inclusão forçada”. En *Tempo*, Volumen II, Número 3.
- Freitas, Luiz C. DE (2008) “Nastrilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudançasnorganiizaçãoescola”. *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 17 N° 29.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jacinto, C. Y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IPE-UNESCO – Santillana.
- Jiménez Jaen, M. (1988) “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”. En *Revista de Educación* N° 285, Madrid.
- Pinkasz, D (1993) “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires (1875-1916)”. En Puiggrós, A. Y Ossana, E. (Comp.): *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Misuraca, M.R. y Szilak, S. (2013) “La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión”. En *Polifonías*, Revista de Educación Año II, N° 2, Depto. de Educación. UNLu.

- Morgenstern, S. y Finkel, L. (2005) “La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión”. En *Revista Argentina de Educación*, Vol. XXI, N° 29.
- Perez Gomez, A. (1999) “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En *Volver a Pensar la Educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Barcelona: Morata.
- Southwell, M. y Manzione, M. A. (2011) “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”. En *Historia de la Educación Anuarios*, Vol. 12, N° 1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (comp.) (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. En IPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. IPE-UNESCO
- Vior, S. y Wiñar, D. (2005) “Atrapados en la Ley Federal”. En *Le monde diplomatique*, Año VII, N° 78.
- Weiler, H. (1996) “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En Pereyra, M. et al. (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ed. Pomares Corredor.
- Wiñar, D. y Lemos, M. L. (2005) “De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo argentino”, *Cuadernos de trabajo* N° 1, Maestría en Política y Gestión de la Educación, UNLu.

## **Normativa consultada**

LEY DE EDUCACIÓN COMÚN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES N° 988/1875

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206/06.

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 13.688/07

DGCyE, Circular Técnica N° 01/05.

DGCyE, Circular Técnica N° 02/06.

DGCyE, Resolución N° 587/11.

DGCyE, Documento de trabajo: “Hacia la reconstrucción del rol del supervisor en la provincia de Buenos Aires”. s/f

DGCyE, Documento de trabajo: “El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial”. s/f.

DGCyE, Documento de trabajo: “Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos”, junio de 2012.



# **Política de formação de professores nos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil**

Moraes, Jaira

[jaira.cmoraes@hotmail.com](mailto:jaira.cmoraes@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## **Introdução**

Para discutir a formação dos alfabetizadores, especialmente para a alfabetização de jovens e adultos, no contexto das políticas educacionais implementadas no Brasil, desde a década de 1990, tomamos como foco de análise o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a AlfaSol. O PBA é parte integrante da política de Educação de Jovens e Adultos, desde 2003. A AlfaSol, também, desenvolve ações voltadas para a alfabetização inicial e teve seu início em 1997 como Programa de Alfabetização do governo federal. Em 2002 passou a ser uma associação da sociedade civil sem fins lucrativos e, em 2007, uma organização não governamental (ONG).

O presente artigo é um recorte da pesquisa de Doutorado, ainda em andamento, e dos estudos realizados como pesquisadora, juntamente com a professora Denise Comerlato, no grupo de pesquisa coordenado pela professora Vera M. Vidal Peroni, que trata das “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”.

A pesquisa envolve vários aspectos, porém em virtude dos limites deste artigo, nos deteremos em apresentar e discutir a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos, ou seja, como está sendo efetivada e qual conteúdo da proposta de alfabetização que propõe a parceria entre Alfasol e o governo federal no processo de tentativa de eliminação do analfabetismo em nosso país.

## **AlfaSol – Programa de Alfabetização Solidária**

A AlfaSol desenvolve, entre outras ações, a alfabetização inicial de jovens e adultos, e teve seu início em 1997 como Programa de Alfabetização do governo federal sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na sua origem esse Programa era voltado para assistência social e coordenado pela então primeira Dama, Dra. Ruth Cardoso. Em 2002 passou a ser uma associação da sociedade civil

sem fins lucrativos e, em 2007, uma organização não governamental (ONG). Cabe ressaltar que o Programa Alfabetização Solidária foi lançado em data posterior à homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, que deveria garantir a oferta do Ensino Fundamental e Médio a todos, mesmo àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Também, posterior ao veto do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1996, dos recursos do FUNDEF<sup>1</sup> destinados à Educação de Jovens e Adultos.

Tendo como objetivo, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) pretende desde o seu começo

[...] contribuir para a redução do analfabetismo e para a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo, por meio da articulação de uma rede de parceiros, envolvendo Instituições de Ensino Superior, empresas, governos (municipais, estaduais e federal) e pessoas físicas (Vóvio, 2006, p.7).

A AlfaSol, hoje denominada, também foi se aperfeiçoando e desenvolvendo Programas e Ações relacionados à educação, entre eles:

- Programa Fortalecendo a EJA (destinadas a gestores municipais e Cursos de Capacitação de professores de EJA da rede municipal de ensino);
- Alfabetização Inicial de Jovens e Adultos (com atuação em áreas rurais e grandes centros urbanos);
- Programa Telesol (metodologia desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho que visa promover a formação de professores da rede pública de ensino do ponto de vista das especificidades da EJA).

Atuando em nível nacional e internacional a AlfaSol percorre zonas de menor Índice de desenvolvimento sócio-econômico. Os educadores são selecionados entre a população local e chamados de alfabetizadores populares, sendo exigido o Ensino Médio como escolaridade mínima. As instituições de Ensino Superior, são parceiras e considerando os princípios pedagógicos da AlfaSol, são responsáveis pela seleção e capacitação dos alfabetizadores.

---

<sup>1</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O FUNDEF que vigorou de 1997 a 2006, é caracterizado como um fundo de natureza contábil que repassa recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 27 de nov. de 2012.

O tempo de duração para o programa é de 08 meses. Nos documentos da AlfaSol encontramos uma concepção de alfabetização que vai ao encontro da alfabetização como um direito fundamental e, também numa perspectiva progressista de leitura do mundo, capaz de transformar os sujeitos alfabetizando em agentes de transformação social. Assim, num primeiro momento podemos pensar em associar a concepção de alfabetização da AlfaSol à perspectiva crítica de educação, aos pressupostos de Paulo Freire. Entretanto, outros estudos já realizados como o de Gonçalves (2009) comprovam que a proposta da AlfaSol não se diferencia muito de programas anteriores, distantes da proposta freireana, para eliminar o analfabetismo em nosso país.

Tal análise se pode inferir, está relacionada ao fato de que o trabalho com os chamados alfabetizadores populares é realizado na forma de voluntariado, com recebimento de bolsa-auxílio, de modo que se estabelece uma relação precária de trabalho, também temporário, e em grande parte desenvolvido em locais inadequados para o ensino. Esses dados nos remetem a sua similaridade com antigas campanhas de alfabetização desenvolvidas na história da educação brasileira. Por outro lado, a proposta da AlfaSol também se afasta dos trabalhos de educação popular de inspiração freireana, nos quais o engajamento dos educadores se dava pela militância política e pelo compromisso com a transformação social. (Comerlato e Moraes, 2013).

Dados do *Programa Adote um Aluno*<sup>2</sup> trazem a informação de que 71,1% dos educadores tinham apenas o Ensino Médio. Outro dado importante é que do total desses, 39,6% se declarou alfabetizador popular, tendo na atividade a sua profissão e 18,2 % se declarou desempregado. No caso, observa-se que quase 60 % dos educadores, somando os declarados alfabetizadores e desempregados, têm neste programa de alfabetização seu provável meio de sustento.

Ainda, conforme Comerlato (2000) a AlfaSol nessa “Campanha Adote um Aluno” traduz uma velha concepção difundida entre os políticos brasileiros na primeira metade do séc. XX, a do analfabeto como um cidadão pela metade, como um incapaz. Como se pode ver essa idéia de sujeito analfabeto fere inclusive a legislação da EJA (CNE 11/2000), que compreende o sujeito jovem e adulto analfabeto como possuidor

---

<sup>2</sup> ALFASOL - CAMPANHA ADOTE UM ALUNO. Disponível em [http://www.alfasol.org.br/aapas\\_site/hotsite/arquivos/resultados\\_campanha\\_2009.pdf](http://www.alfasol.org.br/aapas_site/hotsite/arquivos/resultados_campanha_2009.pdf)

de cultura e linguagem própria, popular, por vezes distante dos saberes escolares, mas nem por isso com menor valor.

Em 2003, no governo de Luis Inácio Lula foi lançado um novo programa de alfabetização e a AlfaSol passou, então, a executar, além de suas próprias ações, as do *Programa Brasil Alfabetizado*, através das parcerias firmadas com estados e municípios. A parceria pode ser exercida de várias formas, seja por meio de indicações de ações específicas nas quais se possa implementar políticas públicas, seja pela formalização de convênios e repasse dos recursos necessários para a efetivação de ações de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste modo, uma organização sem fins lucrativos pode executar políticas públicas em educação. (Comerlato e Moraes, 2013).

Estas informações nos fazem indagar sobre o papel do Estado no processo de desenvolvimento da educação, e questionar que conceito de democratização da educação de jovens e adultos é colocado neste modelo de parceria entre Estado e sociedade, uma vez que as ações da AlfaSol não representaram nestes últimos quinze anos de atuação, de forma geral, um impacto significativo no decréscimo dos índices nacionais de analfabetismo, mas continuam influenciando diretamente no conteúdo das propostas de formação e de alfabetização dos mais pobres.

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, referentes à década de 2000-2010 demonstram que ainda estamos distante de um país sem analfabetismo, uma vez que a taxa para 2010, do total da população de 15 anos ou mais, foi de 9,6%, o que representa mais de 13 milhões de analfabetos absolutos no Brasil. Esta pesquisa indica, ainda, que o número de pessoas com mais de 15 anos que não conseguem sequer escrever um bilhete diminuiu apenas 1,1% nos últimos três anos.

## **PBA - Programa Brasil Alfabetizado**

O PBA é parte integrante da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do governo federal desde 2003, e é considerado pelo Ministério de Educação (MEC) uma das portas de entrada para o Ensino Fundamental de jovens, adultos e idosos.

O Programa Brasil Alfabetizado não difere muito da AlfaSol, sendo que o tempo para a alfabetização é de apenas seis a oito meses de duração (240 a 320 horas) com uma carga horária mínima de 40 horas presenciais para a formação inicial de alfabetizadores e coordenadores de turmas. Conforme a Resolução CD/FNDE nº. 44 de 05 de setembro de 2012

Os critérios para a seleção dos alfabetizadores são os seguintes, conforme artigo 8º desta Resolução

- I. ser *preferencialmente* professor da rede pública de ensino;
- II. ter no mínimo, formação de nível médio completo;
- III. ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens adultos.
- IV. ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA (RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 44 de 2012).

Da mesma forma que se estabelece na AlfaSol é comum um nível de formação média, similar a programas de governos anteriores, e que igualmente se mantinham com educadores voluntários. Nos dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), divulgados em 2012, sobre a avaliação do PBA se pode observar grande parte são alfabetizadores populares e/ou desempregados (51%). Do total avaliado apenas 22% são professores alfabetizadores. O Tribunal de Contas da União (TCU), em 2006, realizou uma avaliação do programa e também detectou que “para 52% dos alfabetizadores era a primeira experiência com esse tipo de atividade e 87% dos entrevistados tinham, no mínimo, o Ensino Médio completo”. Como se pode observar, à semelhança da AlfaSol, o caráter assistencialista continua neste programa do governo.

Em setembro de 2012, foi apresentado pelo Ministério da Educação, durante um seminário em Brasília, com especialistas e pesquisadores outra avaliação, do IPEA<sup>3</sup>, correspondente ao período de 2004 até 2007. Nessa avaliação, apresenta-se o alto índice de evasão e a falta de continuidade nos estudos. Outros aspectos foram observados, além das denúncias de “turmas fantasmas”, como o fato de muitos municípios não oferecerem a possibilidade de continuar o Ensino Fundamental na rede pública de educação de jovens e adultos, sendo comprovada a ineficácia do programa no que diz respeito à oferta de educação contínua aos jovens e adultos.

Outro aspecto importante que cabe ressaltar, em relação à concepção teórico-metodológica definida no PBA, conforme documento *Coleção Educação pra Todos*<sup>4</sup>, lançado pelo IPEA, UNESCO e MEC em 2004. Neste, podemos observar que a

---

<sup>3</sup> IPEA –

<sup>4</sup> A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

perspectiva é voltada para uma compreensão imediata de decifração de códigos. A justificativa apresentada para tal perspectiva é que se trata de uma educação inicial, que não precisaria de maior aprofundamento, pois “o domínio de competências que tendem a contribuir para o processo inicial de apropriação do sistema de escrita”, serve de “base tanto ao desenvolvimento do processo de leitura quanto ao de escrita” (Azevedo, 2006, p.16).

Outros elementos para questionarmos a qualidade do ensino encontram-se na precariedade, muitas vezes, na insuficiência de instalações físicas, sendo que as aulas ocorriam, por exemplo, em salão de igreja, na casa do alfabetizador ou até mesmo em campo aberto, como foi constatado pelo Tribunal de Contas da União - TCU. Também, em relação aos valores destinados ao pagamento de bolsas, cabe ressaltar que não é nada atrativo para profissionais com maior nível de formação, sendo que até 2012 esse valor variou entre 250 (alfabetizador e tradutor-intérprete por turma) e 500 reais (coordenador de turmas).

Os valores pagos aos voluntários, em forma de bolsa, desde 1997 a 2007, pouco se alteraram mantendo valores considerados como uma ajuda de custo. E, ainda hoje, conforme consta na Resolução de 2012, “as bolsas concedidas no âmbito do PBA são destinadas a voluntários que assumem atribuições de alfabetizador [...]” tendo como valores especificados: 400 (quatrocentos) reais mensais para o alfabetizador de uma turma. Este valor é acrescido de 100 (cem) reais, caso o alfabetizador atue com turma carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas. O valor máximo pago é de 750 (setecentos e cinquenta) reais e o alfabetizador neste caso deve atuar com duas turmas ativas de estabelecimento penal ou também com jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas.

## **Algumas considerações**

Apesar da Constituição de 1988 ter ampliado o dever do Estado em relação à EJA, garantindo o Ensino Fundamental para todos, e a década de 1990 ter exibido um elevado número de analfabetos<sup>5</sup>, o que ainda ocorre é a omissão do governo federal na articulação de uma política efetiva de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

---

<sup>5</sup> Conforme CURY, (2000) o IBGE apontava, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 nesta faixa populacional.

O Programa Brasil Alfabetizado mantém muitas semelhanças com o programa de alfabetização anterior e hoje ainda vemos a AlfaSol executando uma política de governo, o Brasil Alfabetizado. Sendo uma organização privada, sem fins lucrativos, apresenta ainda uma diversidade de ações capaz de penetrar, de forma legal, nas políticas públicas municipais, estaduais e nacional ofertando orientação de projetos, capacitação de professores e até mesmo a metodologia para o trabalho com estudantes da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental.

Neste sentido, questionamos, com base num principio essencial de que “a alfabetização e a conscientização, jamais se separam” (Freire, 1989, p.6), em que medida tais políticas atendem aos anseios de uma classe que historicamente esteve à margem nos seus direitos fundamentais?

Os dados apresentados no texto apontam que tanto a AlfaSol como o Programa Brasil Alfabetizado cumprem uma função assistencialista. Esses programas de alfabetização caracterizam-se como políticas de governo, paliativos e temporários, com uma alfabetização rudimentar e não como uma política de Estado, de caráter permanente, que garantiria o acesso dos cidadãos aos direitos explicitados em leis nacionais.

A ONG AlfaSol e o Programa Brasil Alfabetizado continuam sem atender demandas históricas da educação de jovens e adultos, como o acesso a uma educação de boa qualidade que ultrapasse níveis de utilitarismo adequados às necessidades mínimas do mercado de trabalho. É necessário ressaltar que se, por um lado, a atual LDB, promulgada em 1996, reafirma o direito à educação de todos, independente da idade, e reconhece a EJA como modalidade própria, ainda hoje ela ocupa lugar secundário nas políticas educacionais. Assim, o que ocorre é um distanciamento entre o que se propõe legalmente e o que se realiza concretamente.

Como salienta Cury (2000, p.05), o analfabetismo “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”, pois nosso modelo de sociedade não permite a todos o acesso ao conhecimento formal. Outro modelo só seria possível, como diz Ferraro (2009, p.195), “se transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares”. Ou, de forma geral, superar o atual sistema, pois como afirma Wood (2006, p.23) “o capitalismo tem a capacidade de fazer uma distribuição universal de bens políticos sem colocar em risco suas relações constitutivas, suas coerções e desigualdades”.

Nesta breve apresentação da AlfaSol e do Programa Brasil Alfabetizado, vimos que as ações, nas suas contradições, mais do que permitir o acesso da população à

alfabetização, vem contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Isso ocorre como já vimos, em razão da oferta de uma alfabetização inicial em caráter temporário, sem garantia de continuidade, com alfabetizadores populares com pouca formação pedagógica, caracterizados como voluntários, que apresentam vínculos precários de trabalho enquanto bolsistas dos programas, e cujo processo educacional muitas vezes se desenvolve em locais inadequados para a aprendizagem.

Também é preciso considerar que as políticas públicas podem agora ser executadas por instituições privadas, com suas orientações pedagógicas. No entanto, sabe-se que a população da EJA, excluída do sistema educacional na chamada “idade própria” e, portanto, também excluída socialmente, muitas vezes vê esses programas de alfabetização como um amparo por parte dos governos.

Se por um lado, a ampliação do atendimento de uma população que estava desassistida pode ser vista como um avanço para a democracia, por outro, os programas apresentados expressam novas formas de realização do capital privado que passam por dentro do espaço do público, fazendo com que garantias legais conquistadas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Brasileira de 1996 sejam minimizadas. Como afirma Vieira (2009)

A política social expressa e carrega encargos do Estado materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático a política social não deixa de germinar nos interesses e nos embates políticos, de nutrir-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma geral, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista (Vieira, 2009, p. 215).

Entendemos que há um esforço dos órgãos governamentais no sentido de elevar as taxas de alfabetismo no país, com a materialização de políticas sociais. Porém é preciso que a forma e o conteúdo das propostas estejam efetivamente em acordo com a realidade daqueles que mais necessitam. Além disso, é necessário saber quem são os sujeitos que contribuem com este processo de formulação e implementação das políticas e que concepção teórica defendem. Sem isso não vemos a menor possibilidade de avançarmos no projeto necessário, de nos tornarmos um país livre do analfabetismo e, fundamentalmente, nos tornar um país de justiça social.

## Referências



ALFASOL *Programa de alfabetização de Jovens e Adultos*. Disponível em <  
<http://www.alfabetizacao.org.br/site/eja.asp>> Acesso em 02 de jun de 2012.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, 2010. Disp. Em  
[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1) -Acesso 01 nov. 2012.

Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Disponível em:  
<<http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 08 dez 2012.

Brasil. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Relatório de Monitoramento - Natureza Operacional. Programa Brasil Alfabetizado*. TC nº 006.555/2006-2 Fiscalis nº 36/2006. Disponível em:  
<[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/3%20monitoramento%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20solidaria.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/3%20monitoramento%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20solidaria.pdf)>. Acesso em 01 nov. 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 32 de 1º de julho de 2011*. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/ph-arquivos/.../5-2011?...no-322011](http://www.fnde.gov.br/index.php/ph-arquivos/.../5-2011?...no-322011)> 2011. Acesso em: 01 nov. 2012.

Comerlato, Denise Maria. *500 Anos de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil*. 2000.

Comerlato, Denise Maria, MORAES, Jaira Coelho. *AlfaSol e Programa Brasil Alfabetizado: A parceria público privado nas políticas de educação de jovens e adultos*. Texto encaminhado para publicação, mar. 2013.

Cury, Carlos R. Jamil. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

Ferraro, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Gonçalves, Edneia. *Alfabetização Solidária, 13 anos: percursos e parcerias* (coord.). – São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.

Henriques, Ricardo, PAES, Ricardo e AZEVEDO, João Pedro (org.). *Brasil alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva*. Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 64 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 3, v. 20). ISBN 85-98171-64-6.

Vieira, Evaldo. *Os Direitos e a Política Social*. São Paulo: Cortez, 2009.

Vóvio, Cláudia Lemos (Assessoria e texto). *Alfabetização Solidária: projeto político pedagógico*. São Paulo: Associação Alfabetização Solidária, 2006. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/site/shared/Files/cer\\_old/anx/ppp.pdf](http://www.cereja.org.br/site/shared/Files/cer_old/anx/ppp.pdf)> acesso em 06 de abril de 2013.

Wood, Ellen M. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do Materialismo Histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

# Alfabetização: do direito à educação à eficácia do direito

Moraes, Jaira

Bernardes, Fábria

[jaira.cmoraes@hotmail.com](mailto:jaira.cmoraes@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## Introdução

O presente artigo busca apresentar algumas idéias discutidas no Seminário intitulado “Alfabetização e escolarização no Brasil: trajetórias e determinações” realizado no primeiro semestre deste ano, no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrado pelo professor Dr. Alceu Ferraro. Nosso objetivo é o de fomentar o diálogo acerca da questão das desigualdades educacionais historicamente constituídas no Brasil, trazendo aspectos da trajetória da alfabetização/analfabetismo e escolarização no Brasil, na perspectiva das determinações de cor-raça, gênero, classe sociais. Pensamos, assim, contribuir no debate e reflexões acerca da emergência da educação como direito social fundamental e do papel do Estado.

## A educação como direito fundamental

O reconhecimento da educação como um direito é recente no Brasil, datando da Constituição de 1988. Ferraro (2008, p. 278) nos diz que são duas as condições que formam o que, no Direito, se denomina direito público subjetivo<sup>1</sup>: uma é “o reconhecimento, no direito positivo, do direito universal ao serviço público chamado Educação” e, a outra, “que os cidadãos sejam dotados de instrumentos eficazes de cobrança do referido direito”. Mas, se “o direito à Educação integra o conjunto dos direitos sociais e estes, por sua vez, constituem uma das diferentes gerações ou dimensões dos direitos fundamentais da pessoa humana”, o não cumprimento deste direito por parte do Estado, constitui-se numa dívida para com o povo. Ferraro (2008) esclarece que falar em dívida educacional pública significa, em primeiro lugar

---

<sup>1</sup> O direito subjetivo não é senão uma expressão do dever jurídico, ou, por outras palavras, um reflexo daquilo que é devido por alguém em virtude de uma regra de direito. REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 3ª ed. Saraiva. 1976. pág. 254.

que a educação se transformou num serviço público e, em segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições [...] que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola. (Ferraro, 2008: 275).

No estudo sobre a escolarização no Brasil, Ferraro (2010) buscou articular três importantes categorias: *gênero, cor ou raça e classe social*. Ele considerou que estas “produzem efeitos que não podem ser simplesmente adicionados. Isso equivale a dizer que os efeitos que essas três dimensões produzem na escolarização estão ou podem estar obedecendo a lógicas distintas”. (p. 524). O pressuposto que trata Ferraro diz respeito não somente as variações, em termos genéricos destas categorias ao longo da história, mas da correlação e vinculação com determinada ordem constitucional. Cabe lembrar, conforme Sarlet (2012, p.35) que “os direitos fundamentais [...] nascem e se desenvolvem com as Constituições nas quais foram reconhecidos e assegurados”.

Neste sentido, a não realização de um dos princípios do direito: a equidade; é refletida, necessariamente, nas alterações das leis brasileiras. A busca por corrigir as inúmeras situações de desigualdade faz surgir políticas afirmativas, tais como a Lei das Cotas, de nº 12.711/2012, que obriga as universidades, os institutos e os centros federais a reservar metade das vagas para estudantes com renda mensal de menos de 1,5 salários mínimos e para pretos, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. As formas de racismo e outras formas de exclusão e/ou discriminação, seja em relação à etnia, ou, às questões de gênero e classe social, incluindo, a população idosa e as pessoas com deficiência indicam a necessidade de assegurar o reconhecimento das diferenças por outros caminhos que não o legitimamente assegurado pela Constituição Federal. Tais medidas, muitas vezes, são asseguradas através de programas sociais que se constituem como políticas de governo e não como política de Estado.

Cury (2002) faz algumas considerações sobre a necessidade da obrigatoriedade do direito à educação para além dos processos produtivos e o valor deste direito para a cidadania social e política, bem como, para as dificuldades para sua efetivação. Ele sustenta que no mundo todo, “em seus textos legais, o acesso aos cidadãos à educação básica” esta garantida, como também, “não são poucos os documentos de caráter internacional”, que garantam e reconheçam este direito, como por exemplo, o “artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948”. (Cury, 2002, p.246).

Conforme Cury (2002), o direito, para ser reconhecido é preciso que seja garantido e, para isso “ele deve estar inscrito em lei de caráter nacional”. (p.146). Mas, o autor reconhece que diante da “desigualdade social” é bastante difícil que ocorra o que se pode chamar de “igualdade política”. (2002, p. 2).

Essa dificuldade de efetivar os direitos iguais de oportunidades e de condições sociais gera contradições, que acabam por levar a uma *dimensão de luta*. Assim, Cury nos remete à importância de exigir politicamente o direito à educação e sua efetivação nas práticas sociais, para que se torne possível reduzir as desigualdades e as discriminações, seja elas de qualquer natureza: racial, étnica, de gênero ou classe.

Também, Ferraro (2008) aponta no artigo, “Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?” que embora na prática todos, cidadãos e cidadãs, saibam o que é uma dívida e o que é ser devedor, desconhecem o fato de serem elas próprias as “credoras perante o Estado”. Que, portanto, teriam instrumentos e meios para tornar efetivo o direito à educação, obrigando o Estado a saldar sua dívida. Esse direito, enquanto direito social, não é reconhecido segundo Ferraro e ainda é “sistematicamente” desqualificado “no contexto da globalização e da ideologia neoliberal”. (Idem, p.274-275).

Em um dos capítulos da obra “Historia inacabada do analfabetismo no Brasil” Ferraro (2009) questiona, por exemplo, *por que determinadas pessoas são analfabetas?* E mais, *quem são os analfabetos?* e *quantos são os analfabetos?*. O autor esclarece que este conceito foi trabalhado por ele no decorrer da obra e também em outros textos já publicados. O termo *analfabetismo*, segundo Ferraro, sofreu uma mudança radical de significado, passando a ser utilizado com uma conotação fortemente negativa, “tecida de rótulos estigmatizantes, tais como os de ignorância, cegueira, incapacidade, doença e até periculosidade, [...]” aos quais ele chamou de *desconceitos sobre o analfabetismo* (Ferraro, 2009, p.143).

Sobre “quantos são os analfabetos?” Ferraro (2009) procurou fazê-lo na “perspectiva histórica, procurando traçar, no tempo, a trajetória tanto da taxa de analfabetismo quanto do número absoluto de analfabetos”. E, sobre “quem são os analfabetos?” diz o autor que essa questão leva o pesquisador a perguntar sobre o “*porquê* das desigualdades quanto à alfabetização”, e que estas provêm das “relações étnico-raciais, de classe social ou de gênero ou resultem elas de qualquer combinação dessas três dimensões”. (Idem, p.144).

Cabe lembrar como aponta o autor mencionado que ao tratar sobre as variáveis “classe social, gênero e raça”, os levantamentos oficiais e os dados censitários trazem, em lugar de classe social, *renda e ocupação*, em *sexo*, no lugar de gênero e *cor* e não

raça. Ou seja, “colhem as manifestações mais imediatamente perceptíveis da realidade – o que *aparece*”. E, diz ainda que a tarefa do pesquisador é precisamente “tentar ultrapassar o nível da aparência [...]” (p.145). Falar em Classe, Raça e Gênero ao invés de níveis de renda e ocupação, cor e sexo, categorias utilizadas pelo IBGE<sup>2</sup>, amplia o campo da investigação. Isso não quer dizer que *cor, sexo, renda, ocupação* não são importantes, quer dizer que há muitas outras relações em cada um destes conceitos e que classe, raça e gênero de certa forma focalizam. O autor aqui levanta uma questão, ao tratar da “relação estreita entre cor/raça e condição (classe) social” (p.146). Diz ele, “como ficariam as coisas se levássemos em conta a presença de homens e de mulheres em cada uma das classes sociais e em cada grupo de cor/raça?”. Ou seja, o autor questiona se gênero irá sempre na mesma direção, quando se tratar de alfabetização/educação, independente de classe e de cor/raça.

Portanto, a proposta do autor é apontar as categorias de gênero, raça/cor e classe social, possibilitando ampliar o campo de análise relacionado ao direito à educação, em especial à alfabetização, mas também considerando que estas categorias não são fixas.

## **O que o analfabetismo tem a ver com classe, raça-etnia ou gênero?**

Como já foi dito, o termo analfabetismo “sofreu uma mudança radical de significado” no século XIX, fazendo com que as pessoas que não sabiam ler e escrever se vissem de repente “envoltas como que por uma segunda pele, tecida de rótulos estigmatizantes” (Ferraro, p.143). Ao questionar “o por quê das desigualdades quanto à alfabetização” e o que isto tem a ver com classe, raça, etnia ou gênero, ou ainda a combinação destas dimensões, Ferraro cita autores como Kia Lilly Caldwell (2000), M.W. Appel (1987), Lynch e O’Riordan (1998) em apoio a sua posição de não separar estas dimensões, pois elas “têm relação tão estreita entre si e com a educação” (p.144). Em relação ao Brasil, esta idéia se manifesta com as pesquisas de Hasenbalg (1995) e Fúlvia Rosemberg (1996).

Ao tratar de Classe Social e educação (p.146) o autor salienta que tanto na perspectiva marxista como a funcionalista o termo pobreza não pode ficar fora das análises. Uma vez que ela “exprime, embora não explique uma situação que tem vinculação entranhada com o próprio processo de produção e acumulação” (p.147). E

---

<sup>2</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País.

não é nada estranho que os dados de censos e PNADs<sup>3</sup>, e outros oficiais, não forneçam informações a partir de conceitos marxistas. Como diz Ferraro “é sem dúvida mais fácil *naturalizar* diferenças de renda e ocupação do que relações de dominação e exploração entre classes sociais!” (p.147).

O autor faz uma discussão acerca das desigualdades e suas relações com o nível educacional. Salienta que este é um debate antigo ganhando destaque na década de 1970, com a obra de Ferreira “Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?” (p.148). Para este autor, conforme Ferraro, “mesmo reconhecendo que a desigualdade não tem um só determinante [...] a evidência empírica sugere fortemente que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo para a desigualdade brasileira”. Ou seja, conforme Ferraro (2009), para Ferreira “uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de concentração de renda, a qual, por sua vez ‘pode implicar uma distribuição desigual de poder político, o que, por fim, ‘reproduz a desigualdade educacional’” (p.148).

Para tratar da desigualdade de educação mais especificamente em termos de alfabetismo e analfabetismo, o autor pergunta se não seria o caso de se inverter esta lógica. Assim a pergunta seria “se a grande desigualdade de renda que se verifica no Brasil, não responderia pela forte desigualdade de educação” (p.149). Logo o autor esclarece que este pode ser um caminho também perigoso, pois poderia levar para “a velha cilada que consiste precisamente em afastar a atenção das relações de classe social” (p.149).

Na questão Gênero e educação (p.152) o autor chama a atenção para a distinção do conceito de gênero e sexo e como historicamente este conceito de gênero foi se firmando principalmente na década de 1970. Segundo Ferraro, “é no período de 1975 a 1978 que se assiste à emergência do tema, que se observa “o esforço de dar visibilidade à mulher como agente social e histórico” que se busca legitimar “a mulher como objeto de estudo”. (Costa, Barroso e Sarti, 1985 in Ferraro, 2009, p.153). Outro aspecto importante que o autor traz é o destaque a superioridade feminina em termos de indicadores educacionais que aparecem nos estudos de Fúlvia Rosemberg (1993,1995 e 1996) e de Marilda Pinto de Carvalho (1999, 2001 e 2004) e que vem crescendo.

É interessante analisar as perspectivas teóricas que permeiam os contextos históricos. No subtítulo Gênero e educação no pensamento liberal, (p.154-156),

---

<sup>3</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística](#) (IBGE).

Ferraro (2009) discute algumas vertentes iluministas e/ou doutrinárias do liberalismo. Cita Condorcet, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft de um lado, de outra corrente, Burke e Thomas R Malthus. O autor lembra que para entender como historicamente emergiu a questão da relação entre gênero e não só, como também, classe social e educação e entre cor/raça/etnia e educação, faz-se necessário contextualizar o embate destas vertentes liberais e para as quais estes são apenas alguns exemplos de autores. Cabe salientar o que o autor apoiando-se em Burke (2002) diz “em relação a gênero: “é sem dúvida esclarecedora a observação de Peter Burke, de que se deve em grande parte ao movimento feminista o fato de se estar tornando obvia a idéia de que a masculinidade e a feminilidade são construídas socialmente’ (p.157). Em *Gênero e a alfabetização no Brasil* (p.157), Ferraro, também, vai dizer da importância fundamental a essa perspectiva histórica para se entender a transformação na relação entre gênero e educação, principalmente no que diz respeito não a igualdade das mulheres em relação ao homem, mas sim a relação entre gênero e educação e o porque desta estar se invertendo.

Outra autora de importante relevância nos estudos sobre gênero é a professora Guacira Lopes Louro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Louro (1995) que ao analisar o texto de Joan Scott intitulado “Gênero: uma categoria de análise histórica” destaca o conceito de Foucault sobre *poder*, o *procedimento desconstrutivo* de Derrida e as *implicações políticas e pedagógicas desta abordagem*. Para esta autora a *questão de gênero deve ser tratada como “categoria útil de análise histórica”*. Para Louro a presença feminina maciça em vários movimentos sociais de contestação e o fato das mulheres passarem “a expressar publicamente uma luta específica, feminista [...]”, provocou mudanças com relação aos estudos sobre a mulher e, *também, no conceito de gênero*.

Louro (1995) apresenta algumas perspectivas para justificar a consolidação do conceito de gênero, como por exemplo, as “interpretações biologistas” empregadas pelas feministas anglo-saxãs, que atribuíam à biologia “os arranjos sociais desiguais e hierarquizados por homens e mulheres”. Mas, ela não considera que esta seja uma das razões para que este conceito se consolide, mas, sim, “sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza”. (p. 103). Para Louro (1995),

[...] gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “genericadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas



afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (Louro, 1995, p.103).

Para a autora a categoria Gênero surge como uma ferramenta teórica. Segundo Louro (1995), Scott buscou “argumentar e demonstrar que gênero é uma categoria útil de análise histórica e que essa categoria, articulada às categorias de classe e raça, deve ser integrada às pesquisas” (p.107). Outro destaque feito pela autora diz respeito ao uso da escrita no masculino (alunos, professores, operários) ou em termos genéricos, (a classe trabalhadora, o professorado, etc). E, acrescenta que “usa-se o masculino genérico, mas lida de fato com sujeitos sem corpo, sem cor, sem gênero”. Ela acredita ainda que “se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens.” (p.108).

Louro sustenta, ainda, que os “processos de construção de gênero, raça e classe não só se interferem mutuamente como também não são resultados de uma imposição unilateral da sociedade”. Para ela não “há uma posição única”, mas “proposições diferentes, conflitantes, muitas vezes contraditórias [...]”. (p.109). A “questão da dominação masculina” interfere no *habitus*, no “trabalho das formações”, mas também, “as questões das condições sociais das quais ele é produto”, ou seja, as instituições e “todas as práticas sociais que educam os sujeitos”. (Louro, 1995, p. 108). A pedagogia e as práticas escolares, segundo a autora, realmente não podem ser a única preocupação de um/uma historiadora da educação, nem dos/das pesquisadoras deste campo, tampouco, devem ser desconsiderados pelos/pelas educadores/educadoras, possibilitando assim que possamos “enxergar” melhor todos que ainda estão sendo excluídos pela escola.

Cabe salientar que se o final do século XVIII foi marcado pela emergência do debate sobre a temática da mulher, dos seus direitos e lugar na sociedade, a segunda metade do século XIX assistiu ao surgimento das teorias racistas, pretensamente derivadas da biologia (p.162). Segundo Skidmore (1991) citado por Ferraro (p.162) “a entrada no Brasil das doutrinas do racismo científico, especialmente após 1870, colocaram em xeque a ideologia assimilacionista dominante no país”.

As relações de gênero e de raça são assim marcadas por dois movimentos de reação do tipo ultraliberal, segundo Ferraro: o malthusianismo social, termo cunhado para significar a concepção de pobreza, de política estatal, inclusive de educação, em relação aos pobres, e o darwinismo social, ambos precursores do movimento neoliberal” (Ferraro, 2009, p.162-163). Ferraro lembra que no pensamento social brasileiro há duas orientações distintas: “a de Gilberto Freyre, que postula uma

democracia racial no Brasil e a liderada por Florestan Fernandes, que, a partir de análises de caráter histórico e com base nos censos, demonstrou a existência de uma nítida desigualdade social entre brancos e negros” (p.160). Também esclarece que os termos cor, raça e etnia não têm o mesmo significado. O autor mostra, ainda, dados onde a mulher vem historicamente alcançando e em algum momento (gerações de 1970/80 e 1980/90) até ultrapassando no índices de alfabetismo em relação ao homem, o que é um dado a ser mais aprofundado se quisermos discutir classe, raça e gênero, sem separar uma categoria da outra. Neste sentido, a produção do analfabetismo precisa ter uma leitura que mostre suas continuidades e descontinuidades articuladas a questões essenciais como é o caso das categorias aqui discutidas, classe, raça/etnia e gênero.

No caso do Brasil, consideramos que o impacto causado pelas alterações na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) venha ao encontro de algumas conquistas legais, especialmente no que se refere à alfabetização enquanto direito humano universal, representando uma mudança considerável ao apresentarem um ordenamento legal específico para os anos iniciais e, conseqüentemente, para todo o Ensino Básico. Entretanto, esse modelo de educação vigente está atrelado a uma lógica que prioriza competências ao invés das capacidades individuais, supostamente possíveis de serem desenvolvidas, cada uma ao seu tempo. Isso, a nosso ver, para atender ao mercado cada vez mais avançado no que diz respeito às novas e sofisticadas tecnologias.

Para entendermos um pouco mais essa lógica, buscamos elementos que proporcionasse uma análise crítica e com Petruccelli (1996) quem analisou como o pensamento europeu ao final do século XIX influenciou os nossos intelectuais, no período entre 1870 e 1930, iniciamos este caminho histórico.

## **A naturalização da exclusão no sistema Neoliberal**

Os pensadores franceses do final do século XIX, início do século XX, difundiram suas ideias alegando sobre a “inferioridade da raça negra”. Na questão de gênero destaca-se o direito ao voto feminino no Brasil, conquistado somente no ano de 1932, período onde se iniciou uma longa e continua caminhada pela igualdade entre homens e mulheres.

No artigo “Neoliberalismo e Políticas sociais: a naturalização da exclusão”, Ferraro (2005) trata das crises do capitalismo considerando três movimentos que emergiram destes momentos de crise: o malthusianismo social, o darwinismo social e o neoliberalismo. Estes movimentos por se encontrarem dentro do sistema capitalista

vão apresentar características comuns, que o autor expõe da seguinte forma: 1. Todos eles emergiram em momentos de crise do capitalismo; 2. Reagem contra a interferência do Estado; 3. São movimentos tipicamente reacionários. 4. Têm um cunho fundamentalista e, 5. Buscam na naturalização do social a legitimação da exclusão social. (p.99) O autor sustenta neste trabalho, portanto, que “o neoliberalismo, longe de ser um caso único, isolado, constitui apenas o caso mais recente de uma seqüência de movimentos e momentos históricos típicos dentro do pensamento liberal e do capitalismo. Conforme Ferraro, o neoliberalismo

[...] se constituiu como movimento organizado no Colóquio Walter Lippmann, em Paris em agosto de 1938, e ascendeu à condição de pensamento único, dominante, a partir da crise do Welfare State na década de 1970. O fato de o neoliberalismo ser, com freqüência, chamado de neodarwinismo e novo darwinismo social evidencia por si só a sua relação estreita com o fenômeno do darwinismo social do final do século XIX e início do século XX. O darwinismo social, por sua vez, tem vinculação forte com o que denomino malthusianismo social, movimento surgido no final do século XVIII e que se estendeu pelo século XIX adentro (Ferraro, 2005: 100).

Tais movimentos como já dito antes buscam na naturalização do social a legitimação da exclusão social. E, dentro desta perspectiva, contribuíram nas mudanças que ocorreram após a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial animando o sistema que vinha já dando sinais de esgotamento. A primeira transformação, segundo o autor, “consistiu na introdução do planejamento econômico nos países capitalistas avançados”. A segunda, “consistiu no keynesianismo, representado principalmente pela obra *A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, de 1936. A terceira transformação foi a “adoção de políticas de bem-estar social já durante e especialmente após a Segunda Guerra Mundial, dando origem ao que se tornou conhecido como Welfare State (Estado do bem-estar)”. (Ferraro, 2005: 101).

O mesmo autor faz referência a alguns nomes significativos que expressam o pensamento neoliberal, tais como Hayek, um dos primeiros e mais importantes formuladores e articuladores do movimento neoliberal; Friedman, principal expoente da Escola de Chicago (do monetarismo) e conceituado neoliberal; Na França, final dos anos 50, Pasqualaggi; James (França, 1959) e mais recentemente Hobsbawm, que referiu-se ao neoliberalismo como a era da teologia do neoliberalismo, a ideologia do livre mercado, a teologia neoliberal na década de 1980. (p. 102). As idéias destes e de outros autores que seguem a mesma linha pode ser sintetizada nas palavras de Ferraro,

Em síntese, os neoliberais entendem que é necessário retornar ao *laissez-faire*, ao livre mercado do fim do século XVIII e século XIX, pela simples razão que, segundo eles, a liberdade é o meio mais efetivo de promoção da igualdade e do bem-estar. Rejeitam a interferência do Estado, tanto na produção quanto na distribuição (Ferraro, 2005: 103).

Para esclarecer seu pensamento, Ferraro deixa claro em seu artigo que sua tese sobre o neoliberalismo “se insere na tradição liberal reacionária, cujos momentos fortes anteriores estão muito bem representados pelas obras “Ensaio sobre o princípio da população”, de Malthus, 1798, e “O homem contra o Estado”, de Spencer, 1884. Já, o neoliberalismo, com obras como “O caminho da servidão”, de Hayek, 1944, e “Capitalismo e liberdade”, de Friedman, 1962, representaria o terceiro momento. Segundo o autor, todos são momentos e movimentos de reação e de retorno e restauração desta corrente histórica. Para sintetizar as idéias de Malthus e compreender um pouco mais o seu pensamento, destaca-se no texto algumas passagens que revelam a concepção malthusiana de conceber o homem e a natureza. Segundo Ferraro (2005)

Temos em Malthus a naturalização da pobreza. De produto e vítimas da expropriação e exploração capitalista operadas na Inglaterra desde o século XV e intensificadas com a Revolução Industrial nas últimas décadas do século XVIII, Malthus, em nome de pretensas leis da natureza, que tem como leis divinas, transforma os pobres em responsáveis pela superpopulação, pela decorrente miséria e até pela tirania utilizada para contê-los. Em nome da Ciência (leis da natureza) e de Deus (leis divinas) libera-se, assim, o Capital de contribuir financeiramente, e veta-se ao Estado estabelecer e conduzir políticas sociais ou de bem-estar (Ferraro, 2005: 108).

Nesta concepção o que predomina é o individualismo, a concorrência e como tal o Estado nada pode fazer, deixando a própria sorte os pobres. Também sobre Darwin algumas idéias se destacam no encontro destas duas teorias. Para Patrick Tort, segundo Ferraro, Darwin passaria, assim, a ser visto “não só como o fundador do darwinismo social ultraliberal, mas também como o pai de um eugenismo ultraintervencionista”. Assim, nas palavras do autor, seria “o legitimador da expansão colonial imperialista, o propagandista da concorrência econômica dura, um partidário do malthusianismo e o teórico do racismo científico”. Mas, como Tort mesmo salienta, o campo de aplicação de Darwin é a natureza, não a sociedade. O que ocorreu foi que Darwin passou a ser lido com os olhos de Spencer. (Ferraro, p. 113). Nas semelhanças de posições de Spencer e Malthus se manifesta, nas palavras

de Ferraro, “a naturalização do social como suporte à definição do papel do Estado e das políticas em relação aos pobres. (p. 114-115).

Por fim, o que se conclui é que os movimentos históricos que surgem com as crises do capital, adquirem novas formas de organização que não rompem com o status-quo e, conforme Ferraro (p.115) é como “movimento (anti-) social organizado que o liberalismo tem assumido diferentes nomes na história” influenciando, entre outros elementos, no desenvolvimento das categorias de classe, raça/etnia e gênero e suas relações com a formação dos indivíduos e com o modo como estes se assumem na sociedade.

## Considerações finais

Como vimos nos estudos apresentados o analfabetismo historicamente reflete as formas mais profundas de exclusão social. Novas formas de conceitos do analfabetismo são assumidas, porém a meta de universalização do ensino básico e da alfabetização em específico permanece como dívida social.

O fato é que, como lembra o professor Ferraro, embora esta dívida seja histórica, ela não é “coisa do passado”, ela é bastante atual. A partir das décadas de 1980/1990 houve avanços significativos no acesso à escola, mas o que se tem atestado ainda é o “baixíssimo nível de desempenho dos sistemas de Educação Fundamental no Brasil”. (p. 285). Lembra o autor, “o direito à educação integra o conjunto dos direitos sociais”, que por sua vez, se constituem nas “diferentes gerações ou dimensões dos direitos fundamentais da pessoa humana”. (Ferraro, 2008 p.275).

Para alcançarmos tais direitos em primeiro deve-se dar atenção maior à erradicação da pobreza que é um dos principais desafios dos direitos humanos do século XXI. Um nível de vida digno, alimentação adequada, cuidados de saúde, educação, trabalho digno e proteção contra as calamidades não são apenas objetivos do desenvolvimento de uma sociedade, são também direitos humanos. Dos muitos fracassos de direitos humanos, a negação dos direitos econômicos, sociais, culturais e políticos tem levado cerca de em torno de 90 milhões de crianças não freqüentarem o ensino primário em nosso país. O desafio, portanto, como aponta o último *Relatório de Desenvolvimento Humano* é deixar de se centrar na avaliação das capacidades individuais e passar a incorporar capacidades, preocupações e percepções ao nível da sociedade como um todo. É preciso, ainda, como emergiu neste artigo, buscar encontrar os significados de movimentos sociais, envolvendo classe, raça e gênero e relacioná-los às perspectivas teóricas difundidas, muitas vezes em conflito com estes movimentos.

## Referências

- Cury, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> Acesso em 07 de set de 2013.
- Ferraro, Alceu Ravello. *Neoliberalismo e Políticas sociais: a naturalização da exclusão*. Estudos Teológicos, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos-teologicos/vol4501-2005/et2005-1f-aferraro.pdf> Acesso em 07 de set de 2013.
- Ferraro, Alceu Ravello. *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?*. Educ. Pesqui. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 273-289. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em 07 de set de 2013.
- Ferraro, Alceu Ravello. Quem são os analfabetos? Cruzando as perspectivas de classe, raça, gênero e geração. In: Ferraro, A. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 143-170.
- Ferraro, Alceu Ravello. *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Ferraro, Alceu Ravello. *Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social*. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.2, pp. 505-526. ISSN 1517-9702.
- Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf>. Acesso em 07 de set de 2013.
- Louro, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.101-132, jul./dez. 1995.
- Reale, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. 3ª ed. Saraiva. 1976. pág. 254.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO  
<http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano>

[Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li\\_RDHGlobais](#). Acesso em 20 de set de 2013.

Sarlet, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*: Uma teoria geral dos Direitos Fundamentais na perspectiva Constitucional. 11<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

# **A rede escola de governo e a importância do trabalho dos professores no curso de gênero e etnia no estado do Rio Grande do Sul/Brasil**

Souza, Eliane

[eliane-souza@fdrh.rs.gov.br](mailto:eliane-souza@fdrh.rs.gov.br)

Santos, Vanira

[vanira-santos@fdrh.rs.gov.br](mailto:vanira-santos@fdrh.rs.gov.br)

Universidad Federal do Rio Grande do Sul, REG e UNIASSELVI. Brasil

Sendo o Brasil o segundo continente que mais possui a população negra perdendo apenas para a Nigéria, chegamos ao enentendimento da necessidade de colocarmos em pauta dentro do trabalho realizado pelos professores no Estado do Rio Grande do Sul, uma pioneira experiênci que vem ganhando espaço em todos os espaços das esferas sociais.

É notório que há séculos nosso país retrata um cenário de discriminações, colocando na invisibilidade a verdadeira história e luta dos: negros quilombolas, indígenas, idosos, deficientes, gays, adolescentes, mulheres, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, e outros porque são vários os caminhos do *apartheid* no Brasil, que diariamente evidenciam o tamanho das desigualdades e discriminações que precisam ser amenizadas e desconstituídas em vários espaços, e especificamente no núcleo dos professores que atuam dentro das Instituições de Ensino Superior.

Portanto, nossa problemática se concentra referente às perspectivas se desenham hoje para o Estado do Rio Grande do Sul implementar cursos específicos para servidores públicos e agentes sociais em parceria com as Instituições de Ensino Superior e a Secretaria de Política para as Mulheres, frente aos desafios das temáticas de gênero e etnia?

Na tentativa de respondermos a esta problemática, faz-se necessário um trabalho que dialogue com os sujeitos investigados, em especial, com as mulheres do Curso escolhido chamado: *Curso de Especialização em Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Etnia* abordando conteúdos referentes às questões de gênero e etnia, pois sabemos que a responsabilidade da aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação é de competência do Estado e da sociedade brasileira.

Temos a grata pretensão de socializarmosm no XXI Seminário Internacional de Investigación sobre Formação de Professores para o Mercosur/Cono Sul, uma



fantástica experiência desenvolvida num Programa Estratégico de Governo Democrático e Popular que no ano de 2011, foi instituído na Fundação de Desenvolvimento em Recursos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul, (FDRH), a REG (Rede Escola de Governo).

Por isso, a REG tem por objetivo principal o conveniamento com Instituições de Ensino Superior públicos na elaboração em parceria com estas, de diversos Cursos direcionados para os servidores públicos e agentes sociais do Estado do Rio Grande do Sul, onde atualmente dos 497 municípios, a REG já trabalha com trezentos.

Nosso trabalho pertence a duas pesquisadoras da UFRGS e da FPA (Fundação Perseu Abramo), onde na condição de servidoras da REG, tiveram a iniciativa de escrever e divulgar sobre esta experiência com a pretensão de socializar para muitas pessoas uma ação inédita de governança local que vem dando certo no Estado do Rio Grande do Sul.

Por isso, nosso trabalho tem por objetivo, socializar um recorte de experiências teóricas e práticas deste Curso que a cada dia vem comprovando que as parcerias da REG e Instituições de Ensino Superior são demandas necessárias para a nossa sociedade, porque aborda teoricamente temas específicos e complexos das “diversidades” ancorados no guarda-chuva dos Direitos Humanos.

Até então, temos os responsáveis pelo êxito e sucesso deste trabalho ancorados no Estado, IES e movimentos sociais. Porém, são as mulheres e seus diálogos com os professores nossos principais objetos de investigação de uma ação que foi acompanhada e concluída por nós duas, na condição de colega e gestoras, sentindo-nos aptas a socializarmos tamanha experiência que ocorreu em nosso Estado.

No que diz respeito à metodologia, o curso trabalhou por mais de um ano, com parâmetros referentes às políticas públicas ancoradas no guarda-chuva dos Direitos Humanos, conceitos e fundamentações teóricas que dessem conta das especificidades étnicas e de gêneros, resultando deste, melhor empoderamento de 33 mulheres partícipes deste.

Uma tendo como principal referencia a cooperação e participação das alunas nos diálogos estabelecidos com diversos autores tais como: Freire, Kosik, Kabengele, Santos, Boaventura e outros. Nas questões práticas, as alunas realizaram e participaram de diversas atividades tais como: fóruns, debates, trabalhos de campo, entrevistas, oficinas etc.

Após esta contextualização Histórica e metodológica, dividimos o nosso trabalho em três momentos: O Estado RS e a REG; Nossas Parceiras: SPM e PUCRS e por último: Recortes de diálogos dos professores neste Curso.

## **a. Estado RS e a REG**

Como nos referimos anteriormente, a REG foi instituída no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2011, com objetivo principal de construir e executar cursos para servidores públicos e agentes sociais do Estado do Rio Grande do Sul, na qual até o momento, convenia com 32 Instituições do Ensino Superior.

A Rede Escola de Governo foi criada mediante decreto 48273 de 23/08/2011 e posterior lei 13824 de 27/10/11 com objetivo de promover a formação continuada de servidores públicos e agentes sociais em um formato inovador. Foi criada uma parceria com as IES públicas e sem fins lucrativos para aproveitar toda expertise que existe nessas instituições em prol da formação dos servidores públicos e agentes sociais. Junto com a sua criação iniciou o planejamento de um curso de especialização voltado a temática de Políticas Públicas relacionadas com gênero e raça. Foi ofertado um curso de extensão, com duração de 64 horas, 40 vagas e um curso de especialização, com duração de 360 horas, 40 vagas, como parte do Programa de Formação Continuada: Gestão em Políticas Públicas na Perspectiva de Gênero e Promoção da Igualdade Racial. Ingressaram nesse curso mulheres que atuam no serviço público na condição de professoras, atuantes na secretária de políticas para mulheres e de movimentos sociais.

Pois foi navegando entre teorias a práticas, que diariamente acompanhamos um pouco da vidas destas mulheres que em sua coletividade, ultrapassaram barreiras, quebraram paradigmas enfrentaram desafios. Portanto, hoje nosso Estado as reconhece como protagonistas de mudanças em seus espaços de trabalho e em especial em suas vidas.

Para ser parceiro dessa proposta foram escolhidas as Faculdades de Educação e do Serviço Social da PUCRS que atuam numa perspectiva compromissada com o desenvolvimento de processos sociais emancipatórios e para a qualificação das políticas públicas propõem a formação continuada pautado em uma perspectiva humanista e voltada para a concepção de uma cidadania ativa, buscando contribuir com a produção de conhecimentos e subsídios para o enfrentamento das desigualdades e a potencialização de processos de resistência de segmentos sociais entendidos atualmente na condição de vulnerabilidade.

As parcerias interinstitucionais, que articularam a produção de conhecimentos realizada na Universidade e a experiência concreta das instituições e organizações que têm a função de executar as políticas, e, portanto, serviços diretos à população, enriquecem significativamente as práticas sociais e os processos formativos de recursos humanos altamente qualificados para atuação junto às políticas sociais.

O objetivo dessa ação de Ensino Superior foi promover, no âmbito da Rede Escola de Governo, na concepção proposta pela Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul, ações de formação continuada de gestores, servidores, conselheiros, agentes sociais e demais sujeitos envolvidos com a implementação de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial.

O curso supracitado iniciou em abril de 2012 com aulas para inicialmente 40 alunas nas dependências da PUCRS, ocorrendo nas noites de sextas e aos sábados pela manhã. Durante todo o curso a Divisão de Formação Continuada da FDRH realizou monitoramento e acompanhamento dessa ação junto com a Coordenação da PUC e da SPM (Secretaria de Política para as Mulheres). Nós na condição de gestoras, além dos diálogos com a Coordenação, também auxiliamos na aplicação de questionários avaliativos sobre o curso, sob a orientação de nossa Coordenadora da Divisão de Formação Continuada da REG/FDRH.

Constatamos que no dia da avaliação, a maioria da turma aprovou o curso, na qual estiveram presentes neste dia, 26 alunas. Também na condição de representantes e técnicas da REG acompanhamos parte da aula da manhã, conversamos com a turma, ouvimos suas expectativas referentes ao término desta primeira parte, e depois aplicaram dois tipos de questionários.

O resultado desta, originou a elaboração de alguns gráficos que nos deram uma radiografia fidedigna de como estava sendo importante este Curso para elas e para a REG e suas parceiras onde neste mesmo dia foi solicitado que as alunas escolhessem uma comissão para dialogar com a REG, a PUC e a SPM, detalhes de uma Cerimônia de Encerramento, onde pudessem levar seus convidados, familiares, gestores, parceiros e amigos.

Uma das questões que mais nos chamou a atenção neste dia, foi a maneira de apresentação da aula referente à etnia, apresentada pela professora. De uma forma didática, apresentou materiais coloridos e um filme referente às questões de negritude, onde todas assistiram em silêncio o que se passava na tela, e depois partiram para um debate chegando ao entendimento da importância da desconstituição de mitos, tabus e preconceitos fortemente presentes em nossa sociedade.

Para a realização da Cerimônia de Encerramento do Curso, a diretoria da REG construiu um espaço físico para este momento, ou seja, conseguiu que a mesma ocorresse no Palácio de Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

A SPM se encarregou de realizar o contato com as Ministras, tendo imediatamente a confirmação e a presença no dia, da Ministra dos Direitos Humanos, Maria do Rosário.

A PUC RS ficou responsável por convidar seus representantes, e socializar o máximo de informação junto às alunas sobre os detalhes deste dia, tais como: convites, oradora da turma, Power point com o registro das aulas, seminários e oficinas, etc.

No dia 14 de junho de 2013 a Rede Escola de Governo, a PUCRS, SPM e as alunas do curso de especialização foram recebidas no Palácio do Governo para uma Cerimônia de Encerramento do curso que contou com o prestígio de autoridades na área de Direitos Humanos, Políticas Públicas para Mulheres, Secretários e Representantes do Legislativo Estadual, Presidente da FDRH/REG, Gestores da PUC, aluna oradora, professora homenageada, convidadas e 33 alunas concluintes do curso.

Na sequência desta ação, no dia 2 de julho a REG organizou com a PUCRS e a SPM, a Segunda Oficina Conceitual para tratar especificamente da temática de avaliação da Rede Escola de Governo. Também organizamos com as alunas, a escolha pela PUCRS de quatro trabalhos práticos que essas mulheres desenvolveram na caminhada do curso nas quais todas se mostraram realizadas com os feitos e com as contribuições que tiveram em suas vidas e também na de outras pessoas.

Os trabalhos foram sobre o planejamento e execução de um curso de formação sobre Direitos Humanos dentro do Grupo Hospitalar Conceição realizado pelos próprios funcionários. Seguido pelo um trabalho sobre Gestão das Políticas Públicas de enfrentamento a violência contra mulher em Bagé/RS que apresentou ações da Coordenadoria da Mulher em Bagé que trabalharam muito a questão do empoderamento. Outro trabalho esteve relacionado com as apenadas de Alegrete/RS proporcionando uma profissão relacionada a sua região que foi tratadoras de cavalos com isso contribuiu para resgate dos saberes, elevação da estima e uma melhor convivência entre as apenadas e os agentes.

O último trabalho apresentado esteve relacionado à escola básica onde trabalham diariamente com a pauta a diversidade e de gênero na escola. Portanto, tamanha fora a metodologia e riqueza pedagógica deste curso que entendemos importante socializarmos na íntegra os objetivos específicos gravados no PPP- Projeto Político Pedagógico da elaboração deste Curso:

- Estabelecer redes de parceria entre a PUCRS, SPM e os diferentes núcleos e órgãos vinculados às políticas públicas de gênero e promoção da igualdade racial;
- Subsidiar a formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Subsidiar a produção de conhecimentos de diferentes realidades implicadas nas políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Capacitar gestores e servidores públicos para atuar na implantação de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Atuar na formação de agentes (conselheiros, delegados, estagiários, líderes comunitários, educadores e demais sujeitos) para formulação e implementação de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Produzir oficinas e workshops destinados à elaboração de indicadores de avaliação e acompanhamento de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Formar e capacitar servidores com o objetivo de criar e gerenciar observatórios de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Capacitar gestores para a modelagem de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Subsidiar a produção de material de apoio para gestores e agentes de implementação de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Subsidiar a produção de uma matriz curricular para ações de educação continuada;
- Articular ações integradas entre os movimentos sociais e os diferentes Conselhos das esferas municipal e estadual, com vistas ao efetivo desenvolvimento de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Instrumentalizar os servidores estaduais para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;

- Qualificar intervenções sociais nos diferentes espaços de ação política relativa aos temas do gênero e promoção da igualdade racial;
- Proporcionar a construção coletiva de conhecimentos acerca das políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial;
- Ampliar a compreensão acerca dos gêneros e promoção da igualdade racial;
- Propiciar espaços para o debate e a troca de experiências nas diferentes áreas de conhecimento;
- Fomentar o desenvolvimento de processos de fortalecimento do protagonismo dos sujeitos envolvidos nas políticas públicas relativas às ações de gênero e promoção da igualdade racial.

Assim, em análise destes objetivos e do instrumento de avaliação, chegamos ao entendimento de que o êxito deste Curso só foi possível porque as parcerias seguiram desde o início até os últimos momentos com seus diálogos freireanos. Aqui, ousamos concluir que quase todos os objetivos gravados foram alcançados por quase todos do grupo, ou seja, da turma.

## **b. Nossas parceiras: SPM e PUCRS**

### **Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM RS**

A **Secretaria de Políticas para as Mulheres** do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (SPM-RS) foi criada através da Lei nº. 13.601. (Diário Oficial - 1º de janeiro de 2011 - Art. 40, Seção XI, pág. 7).

A SPM tem por missão, o seguinte:

*Atuar nos programas de governo, visando à promoção dos direitos da mulher para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como à sua plena integração social, política, econômica e cultural.*

A SPM possui as seguintes competências:

I - assessorar a Administração Pública na formulação, coordenação e articulação das políticas para as mulheres;

II - elaborar e implementar campanhas educativas de combate a todo tipo de discriminação contra a mulher no âmbito estadual;

III - elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo estadual com vista à promoção da igualdade entre os sexos;

IV - articular, promover e executar programas de cooperação entre organismos públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres;

V - articular as políticas transversais de gênero do Governo;

VI - implementar e coordenar políticas de proteção às mulheres em situação de vulnerabilidade.

Seus eixos constituintes são os seguintes:

- *Geração de trabalho e renda e autonomia financeira*
- *Enfrentamento à violência contra a mulher*
- *Empoderamento, cidadania e participação política*
- *Programas transversais por secretarias afins*

Sua prioridade Estratégica é:

*Consolidar política e estruturalmente a Secretaria, habilitando-a a coordenar e execução das ações transversais e federativas, focadas no empoderamento, no enfrentamento à violência e na geração de trabalho e renda para a mulher.*

Seus principais programas:

*Programa "Mulheres Construindo Autonomia RS"* - Capacitação de mulheres para o mercado de trabalho, no campo e na cidade.

*Programa "Prevenção e Enfrentamento à Violência Contra a Mulher"* - Fortalecimento da rede de enfrentamento à violência contra a mulher em todas as regiões do Rio Grande do Sul.

*Programa "Cidadania e Efetivação de Direitos das Mulheres"* - Promoção da defesa dos direitos da mulher num diálogo entre o poder público e a sociedade gaúcha.

## **A PUCRS**

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul é uma instituição de ensino superior privada e católica brasileira, com três campi localizados nas cidades de Porto Alegre, Uruguaiana e Viamão. Ela está entre as mais tradicionais instituições de ensino superior do Brasil. O marco inicial foi o Curso Superior de Administração e Finanças, criado em março de 1931 e reconhecido pelo Decreto nº 23.993, de 1934, já sob a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

Foi equiparada a universidade por meio do Decreto nº 25.794, de 9 de novembro de 1948. Entidade privada sem fins lucrativos, mantém vínculo jurídico com sua

mantenedora, a União Brasileira de Educação e Assistência – UBEA, entidade jurídica de direito privado.

Ela é uma instituição confessional católica e comunitária, tendo como Chanceler o Arcebispo de Porto Alegre. O título de Pontifícia, outorgado pelo Papa Pio XII, em 1º de novembro de 1950, significa a marca de união e de filial devotamento à Santa Sé.

Constitui-se fisicamente pelo Campus, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e por outras duas unidades, uma no município de Uruguaiana, no interior do Estado, e outra em Viamão, na Região Metropolitana.

### **c. Recortes e diálogos com os professores neste Curso:**

Alguns dos momentos que mais colocaram em prova a continuidade, ou seja, a caminhada destas 33 alunas e seus diálogos com o Estado, a PUCRS e com a SPM, foram a metodologia diferenciada e a didática realizada por alguns professores deste Curso. Pois nós na condição de pesquisadoras e servidoras públicas, auxiliamos e dividimos deliciosos momentos de trocas e crescimentos, deslumbrando efetivas possibilidades de desconstituição de mitos, tabus e preconceitos ainda vigentes em nossa sociedade.

No processo das aulas, tivemos acesso a alguns momentos, e em especial o da aaliação coletiva, onde obtivemos retornos que as alunas oriundas dos movimentos sociais falaram de seus espaços de atuação e militância contribuindo com o grande grupo sobre as possibilidades de juntas ampliarem modificações dentro e fora de seus espaços de trabalho.

Com a pretensão de mergulharmos um pouco mais no pensamento e contribuição do autor Paulo Freire, trazemos aqui, um pouco da categoria de negação, onde entre muitos, este autor foi o que mais colaborou com a parte teórica e prática das alunas do curso, respeitando além do seu direito de dizerem a sua palavra, as suas especificidades.

Foi em seu livro *Cartas a Guiné-Bissau*, que ele falou para elas de negação e pertencimento. Pois este que não era negro, disse: “ Ao pisar pela primeira vez em chão africano, senti-me nele como quem voltava e não coo quem chegava”(FREIRE,1984). Nesta fala, identificamos várias possibilidades que foram de trabalhada com os professores do Curso, a categoria de pertencimento etnicorracial.

No dia de nossa avaliação, a professora mostrara na prática o diálogo com as alunas, questionando, desconstituindo mitos, tabus e preconceitos ainda vigentes em



nossa sociedade. Também observamos que ela trabalhou com elas, a categoria de totalidade. Para exemplificar um pouco de sua fala, faremos uso do pensamento de Kosik que em seu livro *A Dialética do Concreto*, que nos disse: “Totalidade não é tudo. Totalidade é você abstrair uma parte deste todo, ressignificá-la e depois devolvê-la para o todo” (KOSIK, p. 44).

Alguns professores nos relataram que no início a turma mostrava resistência em trabalhar com as temáticas de étnicas, ficando apenas com as de gênero. Depois, aos poucos com o avanço da metodologia, a fala de outros professores foram quebrando as resistências e entendendo a necessidade da abordagem das duas temáticas, conseguindo fazer uma análise comparativa com suas histórias de vidas. Também nos relataram que eu muitas transformei meus espaços de atuações, militâncias, e em especial profissional e de vidas.

Para nós, estes relatos evidenciaram a necessidade de continuidade de cursos e ações que coloque em pauta estes conteúdos, de forma sistematizada, acadêmica e científica, para que todos possam caminhar na direção da desconstrução dos mitos, tabus e preconceitos ainda vigentes em nossa sociedade. Portanto, é o professor, peça fundamental para que este trabalho/Curso continue colocando como referência estas mulheres empoderadas coletivamente dentro de uma ação governamental. Pois em nosso olhar, este é o compromisso público com a efetiva implementação de tais políticas no Brasil.

## **Considerações**

Temos a grata pretensão de socializarmos no XXI Seminário Internacional de Investigación sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cono Sul com outros países e seus estados, recortes de uma ação de governo que vem sendo a cada dia, apresentado a sociedade brasileira como uma real experiência de empoderamento das mulheres gaúchas, ancoradas no guarda chuva dos Direitos Humanos e das políticas públicas.

Pois estas, após passarem por um rigor metodológico e acessarem o pensamento dos autores supracitados, passaram a nos informar sobre as mudanças que realizaram em seus espaços de trabalho, e em especial, em suas vidas. A Cerimônia de encerramento, as aulas, encontros, apresentações de trabalhos em grupo, o especial trabalho dos professores e as suas presenças semanalmente numa Instituição de Ensino Superior, foram provas fidedignas de que esta pioneira experiência deu certo.

O rico trabalho dos professores ancorados no pensamento e obra de diversos autores, foram fatores preponderantes para contribuir nos diálogos dentro e fora da sala de aula, sendo assim estes estendidos em suas vidas particulares e espaços de atuações profissionais.

Atualmente, a REG em parceria com a PUCRS e a SPM organiza um livro para a publicação dos artigos de todas as alunas, sendo este também parte da apresentação de mais um produto final desta ação, na qual o Estado cumpre efetivamente com seu papel na implementação das políticas públicas no que tange às especificidades de gênero e etnia no Rio Grande do Sul, como uma belíssima experiência que adentra nossa sociedade reafirmando a necessidade de colocarmos em pauta, assuntos que historicamente eram vistos como tabus, distanciamento e invisibilidades onde atualmente urge melhor conhecimento acadêmico e científico sobre estas questões, na qual neste evento, apresentaremos conclusões significativas de um programa estratégico de governança que vem dando certo.

Portanto, neste fantástico Seminário que integra povos, etnias e países, temos a grata pretensão que estas temáticas que vem trabalhando nossos professores no Estado, no núcleo das IES no Brasil, possam servir de referências metodológicas para posteriores projetos e futuras parcerias da REG com outras instituições, pelo seu pioneirismo na condição de referência em outros Estados e países e quiçá na Argentina?

## Referências

- Freire, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*: Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- Freire, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- Kosik karel. *A Dialética do concreto* – 2002. Ed. Paz e Terra;
- Tradução de Célia MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, junho de 2005.

Santos, Boaventura de Souza. *Universidade no Século XXI*, Ed. Cortez, 2010.

*SÍTIOS ACESADOS em 20 de junho de 2013:*

<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AUniversidade>

<http://www.spm.rs.gov.br/>

<http://www.fdrh.rs.gov.br/>

## **PARTE II**

---

### **FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES: PROGRAMAS Y PROYECTOS QUE IMPACTARON EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

# **O PIBID de química contribuindo para a formação de futuros educadores atuantes na educação**

Araújo, Liderlanio

Motta, Maria

Leite, Lucia

Almeida, Graziela

[liderlanioalmeida@gmail.com](mailto:liderlanioalmeida@gmail.com)

Universidade Católica de Pernambuco. Brasil

## **Introdução**

O conhecimento da Química nos dias atuais se faz necessário para compreensão dos diferentes fenômenos que ocorrem no cotidiano dos indivíduos. Infelizmente, a sociedade ainda possui uma visão distorcida dessa ciência, desde a sua origem com os alquimistas que eram vistos como bruxos e, nos dias atuais alguns avaliam negativamente, por conta resíduos tóxicos das indústrias que os jogam em rios sem o tratamento adequado, ocasionando assim, danos ambientais. Podemos destacar, como exemplo, a bomba atômica que em agosto de 1945 com a explosão de duas delas, destruiu as cidades de Hiroxima e Nagasaki no Japão, dando fim a segunda guerra mundial. E, ainda, a radioatividade em Goiânia, Goiás, no dia 13.09.1987, advinda de equipamentos hospitalares ocasionou o acidente de grandes proporções atingindo grande parte da população com mortes e efeitos colaterais que perduram até os dias atuais. Além de ser comum ouvir, nas ruas, nas escolas e em casa, os estudantes afirmando que aulas de Química são entediantes, uma vez que estudam apenas fórmulas e teorias.

Muitos dos estudantes possuem a visão de que os conteúdos de Química são apenas entrelaçados à observação de fórmulas e teorias, na verdade esse não se restringe apenas a esse fato, mas também nos permite um profundo mergulho insólito no universo fantástico das reações e combinações entre um ou mais elementos, para que os educandos possam descobrir a partir de pesquisas a raciocinar e levantar inúmeras hipóteses a fim de elaborarem seus próprios questionamentos e concomitante, obterem suas próprias respostas.

É importante pontuar que de acordo com PCN, o ensino de Química deve permitir ao aluno, “[...] a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL,

1999, p. 109). A maioria das críticas levantadas pelos os estudantes sobre a abordagem dos conteúdos pelos professores apresentam como justificativa mais comum às metodologias utilizadas, pois só trabalham com as fórmulas e teorias, funcionando apenas como um transmissor da teoria pronta, ficando os educandos sem saber a aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. De acordo com Piaget, (1977, p.18),

o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas [...] Seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza.

Sendo necessário que as prática propiciem o pensar do estudante sobre o que esta sendo abordado e não transmitir o conteúdo como uma simples receita de bolo. Freire (2006) traz que “o professor é responsável para que o espírito crítico e a curiosidade estejam presentes durante a experimentação”. Desse modo, precisamos repensar a forma de ensinar a Química nas escolas, na medida em que cabe aos educadores desenvolverem aulas mais dinâmicas que despertem a curiosidade de todos e sobre tudo repensarmos a prática de formação dos futuros educadores.

Nesta perspectiva, compete aos professores formadores à aprendizagem de novas metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e a comprovação de hipóteses para a construção do conhecimento docente, além do desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade; que eles se tornem capazes de proporcionar uma dinâmica de ensino que inclua o trabalho individual e coletivo; que estimulem a autonomia e o sentimento de segurança, de modo a possibilitar aos educandos uma atuação em níveis de interlocução cada vez mais complexa, diferenciada e ampla (Silva *et al.*,2006).

Dessa forma, aprender a aprender e, conseqüentemente, aprender a ensinar demanda uma atitude crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra, do mundo e da sociedade do conhecimento, a fim de conceber com maior êxito o objeto e suas relações com os demais objetos de estudo. E, que “professor e alunos precisam ser parceiros igualmente responsáveis pelo processo de busca e construção do conhecimento em sala de aula. Em qualquer grau ou situação de ensino, a relação ensinar-aprender é, antes de tudo, uma relação que está em jogo o processo de comunicar pensamentos” (Giovanni, 2000, p. 48). Logo, o ato de ensinar, formar profissionais críticos e preparados ao exercício da cidadania apresenta-se cada vez mais desafiador para os docentes, pois estes devem adquirir competências para entender e interpretar informações, o que corresponde ao domínio cultural sobre as

diferentes áreas do conhecimento e das relações existentes entre elas (Camargo, 2006).

O processo ensino-aprendizagem, portanto, não se constrói, com a eficácia desejada, se o olhar do professor for fragmentado e se pensar que a cabeça do aluno é um conjunto de ‘gavetas’, uma para cada disciplina (Santos, 2004), uma vez que toda ação educativa deve ser realizada no intuito de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio. Consequentemente, o atual sistema de formação de professores precisa dar conta dessa nova realidade, na medida em que a sociedade demanda o aprimoramento da pessoa, para que, em seu processo de formação acadêmica, consiga internalizar os conhecimentos necessários para atuar tanto no mundo do trabalho quanto no social.

Consideramos, portanto, o processo de formação inicial como um

processo circunscrito – com um início, um meio e um fim – que tem por objetivo formar o futuro professor para que este possa começar a ensinar a partir de uma base de conhecimento que lhe possibilite enfrentar os desafios iniciais da profissão (Mizukami, 2006, p.152).

Esse processo deve favorecer o encontro inicial com os referenciais teóricos e práticos relacionados ao contexto educacional. Deve, também, proporcionar a apropriação das especificidades da sociedade do conhecimento, a fim de minimizar o enfrentamento com a realidade educativa, momento que, ainda, se apresenta permeado de desilusão, desencanto e, em casos mais intensos, de abandono da profissão docente.

Diante desse contexto e a partir das crescentes inquietações, ressaltadas em estudos e pesquisas de profissionais (Cano, 2005; Delors, 2004; Demo, 2005) da área educacional, que se dedicam à formação docente, acerca do modo como o professor vai constituindo-se profissional, ao longo da sua formação e carreira docente, e apoiada na literatura disponível, este trabalho busca delinear o processo de ensinar a ensinar, aprender a ensinar e a ser professor, segundo a perspectiva do professor formador e do futuro professor da área de Química, enfatizando a atuação desses atores na construção do processo de formação docente inicial, a partir da articulação da docência, pesquisa e extensão na construção do conhecimento pedagógico, e seu reatamento no processo de profissionalização do futuro professor.

Diante do exposto, torna-se, portanto, necessário que no processo de ensino de Química os professores busquem abordar os conteúdos programáticos dessa disciplina de forma a mostrar para os educandos o lado positivo dessa ciência de suma importância para a vida da sociedade a qual todos estão inseridos. É

preponderante utilizar uma metodologia que consiga transformar esse contexto e cumprir o seu objetivo. Para Cardoso e Colinvaux (2000, p. 401)

o estudo da química deve-se principalmente ao fato de possibilitar ao homem o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que o cerca, podendo analisar, compreender e utilizar este conhecimento no cotidiano, tendo condições de perceber e interferir em situações que contribuem para a deterioração de sua qualidade de vida.

Para que isso ocorra, o professor tem que ser comprometido com a transformação, não só da realidade educacional da Química, mas sim de todas as disciplinas, conseguem com seu papel progressista trabalhar e aceitar as diferentes opiniões, pensamentos, sempre tendo clareza e coerência no trabalho docente, de tal modo que:

O papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonísticos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Freire, 1995, p. 54).

É necessário que o educador saiba abordar os temas, fazendo com que haja questionamentos por parte dos estudantes, como também provocá-los para a curiosidade, objetivando uma criticidade nas respostas diante dos temas trabalhados, além de

Conhecer os conteúdos a serem ensinados; Conhecer e questionar a realidade; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem (...); Estabelecer relações dos conteúdos específicos com a realidade sociocultural dos alunos; Refletir criticamente sua ação pedagógica; Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; Saber dirigir o trabalho dos alunos; Saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação. (Carvalho & Pérez, 1995, p.19).

Nesse sentido é preciso refletir na direção da prática educacional nos dias atuais, pois o que pode ser verificado é que há um número significativo de estudantes que não optam pelos cursos de licenciatura, justificando que a carreira é desvalorizada, as condições de salários são precárias, assim é necessário repensar a educação, pois como ressalta Freire (1980, p.117).

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores,



mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros

Nesta perspectiva, a reflexão acerca da forma do educador pensar a sua prática é fundamental para identificar o que precisa mudar para aperfeiçoar o que estava obstaculizando a adoção de procedimentos metodológicos, pois é no dia a dia que os professores podem desenvolver a reflexão crítica sobre a prática, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.17). E,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 1996, p.46).

No caso do Ensino Médio é fundamental destacar que alguns estudantes ao adentrarem a primeira série dessa fase, muitos apresentam dificuldade em articular o conhecimento necessário para desenvolver essa etapa. Isso nos remete à necessidade de levar em conta o conhecimento prévio das séries anteriores. O professor deve sempre propor o diálogo entre os educados e contribuir com a ação e a reflexão dos temas para que possa dar autonomia e confiabilidade aos educandos. Lembrando que Freire (1992, p. 155), defende que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer a caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”, já que segundo Freire, (1992, p.91) “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”.

Atualmente, o educador “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 26), levando em consideração uma vez estando comprometido com a real função social de ser ponte de conhecimento, deve na construção de sua prática docente priorizar um ensino dinâmico que provoque no estudante a curiosidade e a criticidade acerca dos conteúdos a serem abordados em sala, para que estes não se tornem submissos na sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que é fundamental, que o professor formador desenvolva uma prática para que o futuro professor aprenda a aprender; aprenda a pensar, a solucionar problemas, a ser crítico, criativo, a ser autônomo, a escolher seu próprio caminho; aprenda a interagir com o outro, a se comunicar de forma efetiva para que, com responsabilidade e consciência de sua função social, possa compreender que, no contexto escolar e no interior dos espaços de ensino e

aprendizagem, também, estão se processando várias mudanças, reflexo das transformações sociais (Tardeli, 2003).

Dessa forma, para que ocorra uma transformação na realidade educacional é necessário que todos estejam comprometidos com o processo educativo uma vez que as mudanças e a construção de novas práticas de ensino são essenciais. Os educadores precisam estar prontos para ouvir e dialogar sobre todo o que foi debatido, com intuito de proporcionar um aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica dos cursos de licenciatura.

Destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Governo Federal, que concede bolsas a estudantes dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior, em parceria com Escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, com o objetivo de relatar a prática docente de estudantes de licenciatura participantes do PIBID de Química, da Universidade Católica de Pernambuco, a partir da orientação pedagógica trabalhada pela professora orientadora.

## **Metodologia**

Este trabalho foi desenvolvido tomando por base a compreensão de que o futuro professor, para assumir sua posição de produtor de conhecimento docente, deve saber posicionar-se criticamente diante dos processos de ensino, reavaliá-los e (re) elaborá-los; descobrir e estudar os procedimentos adequados a cada situação de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos, adotados no processo de internalização e construção do conhecimento docente por estudantes - pesquisadores do curso de licenciatura em Química, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), estagiário do PIBID-UNICAP, foram trabalhados a partir do diálogo entre a professora formadora e orientadora do curso de Química e Pedagogia da UNICAP.

A metodologia adotada compreendeu os seguintes passos: Aplicação de um questionário para oito integrantes do PIBID de Química, após sete meses do início do projeto, com as seguintes perguntas: a) O PIBID contribui para a sua formação docente No caso de Sim, justifique. b) As metodologias utilizadas pela professora orientadora contribuem positivamente para sua formação docente c) Qual a importância da aplicabilidade das práticas nas escolas conveniadas ao PIBID-UNICAP d) Você acredita que as atividades desenvolvidas nas escolas estão contribuindo para a desmitificação do ensino da Química Se sim de que forma. e) Dentre os recursos abaixo, qual ou quais já foram usados por você no

desenvolvimento das práticas do PIBID. ( ) Datashow ( ) Computadores ( ) Atividades experimentais ( ) Jogos ( ) Palavras cruzadas; Levantamento e análise das respostas ao desenvolvimento das atividades do PIBID na formação docente.

## Resultados e discussões

Na análise da primeira questão, identificamos que todos os estudantes responderem que o PIBID contribui de forma significativa para a sua formação. Esse fato pode ser evidenciado na justificativa apresentada por uma integrante do projeto, quando sublinha que

Eu aprendi como posso lecionar com responsabilidade e coerência, realizei experimentos e sempre relatei os mesmos com o cotidiano, para que o ensino fosse transferido de uma forma mais fácil e entendível. Aprendi também a importância do professor planejar as aulas, para que este ensino seja de qualidade e que os alunos consigam entender a disciplina com maior facilidade e que os mesmos participem da aula.

Em relação à mesma pergunta os integrantes ainda enfatizaram a importância das atividades experimentais na construção do processo de aprendizagem, na medida em que propicia o despertar da curiosidade, o compreender como e porque aconteceu dessa e não de outra forma a atividade que está sendo desenvolvida. Além, de o experimento instigar a reflexão acerca desse fenômeno, pois segundo Freire (1993 p. 40) “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica”.

Na resposta apresentada a segunda questão, os estudantes destacaram que a professora orientadora busca proporcionar a todos uma formação sólida e comprometida, com os ideais de uma educação mais justa e igualitária para todos. Evidenciando que a utilização de diversos recursos facilita e promove o desenvolvimento da prática docente de forma positiva.

A prática liberadora, portanto, defendida por Freire (2001 p.78) é

uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

A terceira questão, que evidencia a importância do desenvolvimento das atividades práticas nas escolas conveniadas ao PIBID, promovendo a curiosidade do educando em aprender Química, indicou que as atividades desenvolvidas nas escolas estão contribuindo para a desmitificação do ensino da Química, pela interação dos educandos com as atividades. Já que os experimentos dinamizam o ensino e os estudantes passam a compreender a ciência com outros olhos.

Na última questão foi evidenciado que além da abordagem dos experimentos em sala de aula como discutido, também é utilizado pelos integrantes do PIBID de Química da UNICAP outros tipos de ferramentas como o uso de palavras cruzadas, os jogos e os equipamentos tecnológicos. Vale salientar que o educador ao desenvolver essas metodologias deve sempre buscar trabalhar com o educando de forma com que esse venha a ser um sujeito participativo, crítico e atuante na sociedade. O professor deve compartilhar com os estudantes experiências para que ambos aprendam e eliminem a forma vertical de ensino.

## **Considerações finais**

Reconhecemos que as mudanças no processo de construção de ensino são possíveis. Contudo depende da responsabilidade profissional e do compromisso social dos professores-formadores engajados com o processo de profissionalização dos futuros professores. E que a aula de Química pode ser aperfeiçoada na medida em que os professores e estudantes realizem um trabalho integrado no sentido da transformação da sociedade a partir da interpretação e compreensão dos diversos fenômenos químicos que ocorrem no dia a dia. É importante trabalhar a Química a partir do desenvolvimento de metodologias com atividades experimentais, para que os estudantes aprendam significativamente com autonomia na construção do conhecimento.

## **Referências**

- BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999a.
- Cardoso, S. P e Colinvaux, D. “Explorando a Motivação para Estudar Química”. *Química Nova*. Ijuí, UNIJUÍ, v.23, n.3. p. 401-404, 2000.
- Carvalho & Gil Pérez. *A formação dos professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1995.

- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- Freire, P.; Nogueira, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, 1993.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- Fioravante, Ana Paula G. Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Eixo temático: PAULO FREIRE e a Formação de professores. 2012
- Mizukami, M. d G. N. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife – PE. *Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Orgs. Aida Maria Monteiro Silva *et al.* Recife: ENDIPE, 2006, p. 151-170.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, n1999.
- Piaget, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.
- Revista Nova Escola, edição especial, nº 42 – *Tecnologia na Educação*. São Paulo – SP, 2012
- Santos, C. R. d. *Ética, moral e competência dos profissionais da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- Cano, E. *Como melhorar las competencias de los docentes*. Guia para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias Del professorado. Barcelona: GRAÓ, 2005.
- Camargo, Fátima. O perfil docente na atualidade educacional. *Revista Espaço Pedagógico*. Onde ensinar é aprender. Disponível em: <<http://www.pedagogico.com.br/edicoes/12/artigo2256-1.asp?o=r>>. Acesso em Maio de 2012.

- Cardoso, S. P e Colinvaux, D. 2000. Explorando a Motivação para Estudar Química. Química Nova. Ijuí, UNIJUÍ, v.23, n.3. p. 401-404.
- Carvalho & Gil Pérez. A formação dos professores de ciências. São Paulo: Cortez, 1995.
- Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.
- Demo, P. *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Silva, C. B. P.; Maimon, E. H.; Ribeiro, M. d L.; Borges, M. S. G.; Monteiro, R. C. O professo competente. *Revista Profissão Docente Online*, Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propesp/mestrado/educacao/revista/vol03/07/art01.htm>>. Acesso em setembro de 2013
- Tardeli, D. D'A. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

# **Residencia y práctica docente: espacio de formación inicial. Construcción de significados en torno al desarrollo profesional**

Baigorria, Laura Bibiana

[baigorria27643@gmail.com](mailto:baigorria27643@gmail.com)

Universidad Nacional de Sur. Argentina

En toda carrera de Formación Docente, el período de residencia y práctica constituye el espacio donde el estudiante del profesorado realiza una intervención pedagógica y asume el rol de profesor sin serlo aún. Aunque esta situación es paradójica, un estudiante que aún no es docente pero está en potencia de serlo, la trayectoria recorrida supone “habilitarlo” para transitar y vivenciar esta experiencia. Por un lado, el estudiante se enfrenta a la residencia y práctica porque es una de las exigencias de la formación que está transitando; y, por otro lado, lo enfrenta a un desafío que consiste en poner “in situ” todos los saberes y conocimientos construidos en su formación inicial.

Ahora bien, cuando el estudiante recorre esta práctica y residencia afloran una infinidad de cuestiones que lo atraviesan y que van influyendo no solo en la formación inicial que transita sino también en su futuro desarrollo profesional. En este ensayo teórico, se buscará esclarecer cuáles son esas cuestiones que surgen en torno a la práctica y residencia y que, sin lugar a dudas, ponen en el eje de la situación al estudiante practicante.

## **Residencia y Práctica docente: comprensión de un espacio de reflexión**

*“La construcción de la identidad profesional, que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant; 2010:5)*

Si bien y como afirma la cita presentada, la profesionalidad docente es una construcción individual y colectiva, puede considerarse que la formación inicial es el período que transita un futuro docente para obtener la habilitación correspondiente

para el ejercicio profesional de la tarea docente. En este “recorrido” de formación, la práctica y residencia docente es una de las instancias formadoras que componen dicha formación inicial. Tal es así que la residencia para algunos autores es considerada como un dispositivo pedagógico, un encuadre metodológico que, a su vez, está compuesto por otros dispositivos que favorecen el desarrollo de la misma. Souto al respecto afirma:

“(...) la residencia es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter pre-profesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que, aunque aproximan a la realidad profesional, no lo son aún” (Pág. 24).

Además, plantea que la formación en las prácticas y en la residencia favorece la reflexión.

“Es posible la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sobre las de formación. Reflexión, re-flexión, hay una vuelta sobre la flexión, una vuelta en la formación sobre sí mismo. La reflexión sobre las prácticas es una vuelta sobre la práctica: di una clase, esa clase tomó una forma, se construyó de una manera, la reflexión es volver a pensar sobre esa clase. Es el movimiento de retorno sobre algo para hacerlo más inteligible, implica constituir en objeto de análisis una realidad vivida” (Pág. 23).

En este sentido, el período de residencia y práctica se constituye en un momento en que el alumno residente, no solo se pone en situación del “rol docente” sino que además confluyen en esa intervención, una serie de variables que lo atraviesan y que, en algunos casos, actúan como facilitadores u obstaculizadores de la intervención que realiza. Es decir, de acuerdo a cómo cada alumno residente vivencie su período de residencia y práctica, será la forma en que reconozca, identifique, analice y reflexione cada una de las situaciones que acontecen en su intervención. Si bien cada experiencia de residencia es única y particular, es posible observar que en el encuentro con otros compañeros que están en la misma situación, hay aspectos coincidentes en las experiencias que vivencian en su instancia de residencia.

Es importante tener en cuenta que este dispositivo de residencia y práctica es un período de acompañamiento que se centra en la propuesta de enseñanza planteada por el alumno residente y la reflexión en torno a la misma. En este sentido Edelstein y Coria afirman que:



“en cuanto al sentido asignado a la observación y al acompañamiento, la idea es coparticipar con el practicante desde que inicia su proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza. De este modo, la observación y los resultados de minuciosos registros que se efectivizan en torno a ella se convierten en materiales fértiles para una lectura crítica de la práctica y, por lo tanto, en fuentes privilegiadas para abrir a nuevas perspectivas y, por consiguiente, cursos de acción” (Pág. 79).

Considero que el período de Residencia y práctica no es solo una instancia donde un alumno de profesorado desarrolla una intervención en una institución asignada sino también es el espacio donde dicho alumno puede pensar, reflexionar y resignificar las condiciones y formas en las que desarrolla su tarea docente. Sin dejar de tener en cuenta que este alumno residente que interviene tiene una construcción en torno a lo educativo a partir de su biografía escolar, la situación de residencia lo enfrenta necesariamente a la exigencia de darle un significado y sentido al rol docente a partir de una construcción individual, personal y única que necesariamente estará atravesada por las condiciones sociales, políticas y culturales del momento histórico en el que se encuentre.

Por eso, a continuación se describirá cuáles son aquellas reflexiones que emergen a partir de la vivencia de los alumnos en su período de Residencia y Práctica docente.

## **Reflexiones emergentes en esta instancia formativa**

En este ensayo intentaré aproximarme a comprender o, al menos esbozar la posibilidad de compartir con ustedes qué sucede con los alumnos residentes en su intervención en cuanto a: la dinámica institucional de la escuela en la que intervienen, el vínculo que debe conformarse entre alumno-docente y el tratamiento del contenido a enseñar. Debo aclarar que lo que expresaré se relaciona con la experiencia que relatan alumnos que cursan su Práctica Docente Integradora en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Son situaciones de análisis que emergen en el marco del Taller que se desarrolla en esta cátedra. Sin ánimo de realizar un exhaustivo desarrollo, solo se describirán qué sensaciones, vivencias y modos de comprender que los alumnos experimentan en su período de residencia.

Cada institución educativa posee una estructura que la organiza que, en muchos casos, es similar a otras instituciones. Sin embargo y, al mismo tiempo, toda institución educativa construye una forma definitoria de “ser institución” en la medida que los integrantes que la conforman, definen y determinan modos cotidianos

de convivir y accionar. Los alumnos que comienzan su período de residencia, se incorporan a esta vida institucional y comienzan un progresivo conocimiento de la misma. Se realizan una serie de actividades que les permite comprender y conocer cómo es el funcionamiento cotidiano. No obstante, hay un “extrañamiento” que hace que el residente en tanto tal forma parte de la institución pero al mismo tiempo no pertenece a ella. En este sentido, comienza a identificar una serie de “comportamientos institucionales” que lo deja por fuera de dicha institución más allá de la residencia que realiza pero que, al mismo tiempo, son comportamientos que posteriormente encontrarán en la institución en la que comiencen a trabajar.

El vínculo pedagógico es la relación que se constituye entre docente y alumno en la situación educativa. Lo que los alumnos residentes plantean frente a esta situación son las características y condiciones del adolescente con el que trabajan en su residencia. La mayor inquietud o movilización de los alumnos residentes es comprender los intereses y motivaciones de los alumnos con los que deben trabajar. Hay inquietud por comprender de qué manera trabajar para construir una relación pedagógica que les permita no solo completar su periodo de residencia sino también generar una relación adecuada y acorde al ámbito en el que intervienen. No hay dudas que la escolaridad que transitaron los alumnos residentes no es la misma en la que ellos se encuentran realizando su residencia. Más allá de que la diferencia generacional no es amplia, los cambios y condiciones de la etapa adolescente varían y mucho. Con respecto a esta temática, ya me he referido en otro trabajo<sup>1</sup> cuáles son las representaciones que construyen los adultos sobre los jóvenes y como muchas veces esas representaciones son el resultado de nuestra trayectoria como joven y esto, en algunos casos restringe la comprensión del adolescente a las condiciones y características en la que uno transita esa etapa.

En cuanto al tratamiento del contenido a enseñar, el análisis de los alumnos residentes se plantea en la necesidad de que las propuestas organizadas estén acordes a las condiciones y características en las que se realiza la intervención. Muchas veces tiene que ver no solo con el contenido sino más bien con la forma en que el contenido es presentado y trabajado con los alumnos. En algunos casos, surge el interrogante de si se habla de “adecuar” las propuestas de enseñanza según las condiciones en las que se desarrolla la materia o “recortar” el contenido que se debe enseñar según las necesidades y características de grupo o según otras condiciones

---

<sup>1</sup> Baigorria, Laura Bibiana (2012). Dime que representación tienes y te diré que joven construyes. Jornada Tejiendo redes en las culturas juveniles.

que limitan el desarrollo de materia (por ejemplo: desarrollo de pocas clases por paros).

Cada uno de estos aspectos acontece al mismo tiempo en un espacio y lugar determinado. El hecho de separarlos es una cuestión estrictamente de desarrollo. Pero, reconocemos que cuando los alumnos residentes plantean determinadas inquietudes, estos aspectos mencionados se encuentran vinculados e imbricados entre sí. Para analizarlos y comprenderlos, recurrimos a esta diferenciación pero tanto los alumnos residentes como los profesores sabemos que la forma en que asumamos uno de estos aspectos repercute e influye en el otro; ya que, hay una estrecha relación entre ellos.

## **Un cierre a modo de apertura**

No hay respuestas ni soluciones definitivas simplemente porque las situaciones educativas son diversas, complejas y cambiantes según la época y las condiciones en las que se desarrolla.

Circunscribir la condición del alumno residente y de su residencia y práctica a una categoría que lo delimite es reducirlo a una clasificación. En cambio, pensar la intervención pedagógica y el desarrollo profesional a una posibilidad de ser, es reconocer las condiciones y posibilidades que la misma posee.

Por eso, este trabajo aproxima algunas cuestiones que surgen en torno a la residencia y práctica. Sí, reconozco el valor pedagógico de la residencia como dispositivo de la formación inicial pero, es un dispositivo que se construye a partir de cada una de las experiencias y de las propuestas de reflexión que se propongan. Por eso, cada taller de residencia es único e irrepetible, según las inquietudes, necesidades e intereses de cada uno de los alumnos que de él participen.

En este sentido, este trabajo no constituye un cierre en torno a cómo se construye la identidad profesional sino es una invitación a seguir pensando y elaborando formas que favorezcan su desarrollo.

*“La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitirá fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente” (Vaillant; 2010:9).*

## **Bibliografía**

Baigorria, Laura Bibiana (2012) *Dime que representación tienes y te diré qué joven construyes*. Ponencia presentada en las jornadas Tejiendo redes en las Culturas Juveniles. Instituto Superior Juan XXIII, octubre 2012.

Edelstein, Gloria y Adela, Coria (1995) *Imágenes e imaginación. Inicio a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Mastache, Anahí y Teresita Orlando (2010) “Dificultades entre la formación y el posicionamiento en el rol”, en: Revista Novedades Educativas, N° 234, junio 2010.

Souto, Marta (2011) “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en: Menghini, Raúl y Marta, Negrín. (comp.) . *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino.

Vaillant, Denise (2010) “La identidad docente. La importancia del profesorado”, en: Revista Novedades Educativas, N° 234, junio 2010.

# Proceso de interacción comunicativa en la enseñanza de la lectura inicial

Cáceres, Francisca  
Schilling, Carroll  
Castro, Andrea  
Acuña, Valeria  
Gajardo, Luisa  
Valenzuela, Carolina  
[franncaceres@gmail.com](mailto:franncaceres@gmail.com)  
Universidad Santo Tomás, Chile

## Introducción

La educación chilena se orienta educacionalmente por las bases curriculares que rigen a nivel nacional, concretándose en objetivos de aprendizaje (conocimientos disciplinares) y objetivos de aprendizaje transversales (fundamentos valóricos) que deben conseguir los alumnos en sus diferentes niveles y cursos. Desde esta mirada, la formación inicial docente debe generar procesos de articulación con distintos centros educativos para que los estudiantes en formación desarrollen procesos de práctica continua que los acerque al desempeño en contextos educativos y les permita apropiarse de los aspectos curriculares que se desarrollan en las escuelas.

En las posibilidades de generar un trabajo colaborativo y articulado entre universidad e instituciones educativas, un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás Talca han desarrollado una línea de trabajo transformadora en distintas escuelas de la comuna de Talca.

La experiencia que se presentará a continuación es una propuesta de innovación en el marco del proyecto de trabajo colaborativo de prácticas de la Universidad Santo Tomás, Talca, entre las carreras de Educación Física, Educación Diferencial y Educación Básica. Se implementa y desarrolla, durante el primer semestre del 2013, como propuesta de transformación escolar, en un establecimiento educativo particular subvencionado de la comuna, con énfasis en potenciar la adquisición de lectura inicial en estudiantes de primer año básico, a través de estrategias psicolingüísticas y enfoque lúdico del proceso de aprendizaje.

El aspecto transformador se connota por la mirada comunicativa, dialógica e interdisciplinaria que implica la puesta en práctica de un proceso en que se fusionan distintos saberes y personas en función del logro del aprendizaje de todos los estudiantes. En este proceso se requiere conjugar puentes de colaboración entre

diversas institucionalidades. Entre ellas Escuela- Universidad – comunidad (Hargreaves; 1999; Tejada; 1998; Imbernón; 1994 citados en Ferrada 2008).

Las potencialidades de una propuesta transformadora de esta naturaleza se ha basado en una construcción intersubjetiva del currículum, del aprendizaje y de la didáctica, proceso que se ha desarrollado en Chile al amparo del proyecto Enlazando Mundos, que busca como principal objetivo la igualdad educativa, lo que conlleva fortalecer la escuela pública, propiciando aprendizajes de calidad en estudiantes que se encuentran en contextos de vulnerabilidad. (Ferrada, 2012)

Desde esta perspectiva se intencionó el logro de objetivos favorecedores del trabajo interdisciplinario y comunicativo entre distintos actores educativos que pasaron a conformarse en colaboradores de aprendizaje. Las estudiantes en práctica de educación diferencial y educación básica, más profesora de curso, académicos y equipo de gestión de la escuela, buscaban desarrollar una enseñanza sistemática de la lectura inicial, teniendo como base estrategias psicolingüísticas con énfasis lúdico.

En el marco de estos procesos, se han favorecido estrategias de sistematización de la experiencia de innovación a través de la línea de seminarios de investigación donde estudiantes que participan de este trabajo, también utilizan la investigación al servicio de retroalimentar, mejorar y aportar a la transformación escolar.

## **Problematización**

El aprendizaje de la lectura inicial requiere del desarrollo de algunas habilidades cognitivas y psicolingüísticas para reconocer, hacer uso e interactuar con las palabras. Este proceso está ligado a un suficiente desarrollo del lenguaje y se manifiesta en habilidades para discriminar fonológicamente las palabras, establecer asociaciones semánticas a través de redes de contenidos semánticos mínimos o, entre muchas habilidades, establecer decodificación fonológica por medio de la evocación de letras y palabras lo que les permite adquirir precisión, fluidez y seguridad en los procesos lectores.

En este sentido, las investigaciones muestran que las habilidades verbales inciden en el aprendizaje de la lectura inicial y éste repercute en el rendimiento posterior, tal como la realizada por Butler, Marsch, Sheppard y Shepard (1985).

Al respecto, una investigación longitudinal efectuada en escuelas municipales de Santiago por Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo (1993 y 1994) plantea la hipótesis del efecto de la lectura inicial sobre el rendimiento escolar. En ella dan cuenta del seguimiento del total de niños de 10 cursos de segundo básico hasta finales de séptimo año, señalando que un 68% del grupo total, reflejaba al inicio del

seguimiento un retardo lector severo para la decodificación de letras, sílabas y palabras. Respecto a la predictividad de la lectura sobre el rendimiento escolar, los autores refieren que las correlaciones del rendimiento en lectura con las notas finales apuntan a que la lectura de segundo año predijo en un 21% el promedio de notas de sexto y en 22% las notas en matemáticas y castellano en séptimo básico. (Bravo, 2005:35)

Las estudios realizados por Vellutino y Scanlon (1996, 2002) citadas por Bravo (2005) refieren que un numeroso grupo de niños con retardo lector inicial (dos tercios), superan sus dificultades luego de una intervención sistemática y especializada, argumentando que el retraso lector de dos tercios del grupo total con el que trabajaron, se debía, principalmente, a dificultades metodológicas. Ello plantea la relevancia de centrarse en diferentes metodologías, especialmente aquellas con base psicolingüística para desarrollar lectura inicial en niños que cursan primer año de enseñanza básica.

Desde esta perspectiva Gisbert y Rivas (2010) señalan la relevancia de dotar de estrategias para estimular la conciencia fonológica en edades tempranas y su continuidad sistemática hasta segundo año de enseñanza básica, como medio favorecedor para el aprendizaje de la lectura y aspecto preventivo en los posibles retrasos en la adquisición de este proceso.

Otro sentido que podría favorecer el aprendizaje de la lectura en los primeros años de enseñanza básica lo constituye el juego, elemento esencial en el desarrollo de toda cultura (Huizinga 1972; Caillois 1986). Desde esta perspectiva se asume el juego como aspecto facilitador del aprendizaje de todos los estudiantes, i puesto que el carácter lúdico de una tarea, la hace más entretenida, además de permitir al niño mejorar su concentración, incluso llegar a abstraerse del mundo que lo rodea; puesto que la actividad se transforma en su centro de atención, olvidándose por completo del resto. En este proceso el docente se transforma en un guía lúdico que orienta al alumno entregando posibilidades de aprendizaje a través del juego, para así abordar las actividades con una variedad de materiales tridimensionales o bidimensionales que complementan la mayoría de las actividades gráficas que se desarrollan en los contextos escolares. Se propician procesos de aprendizaje basados en juegos entre y con compañeros (as) lo que permite conocer y desarrollar el contenido de forma amplia, pero por sobre todo enlazar tanto los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales como un todo integrado haciendo que los valores propios de la comunidad local, regional y nacional se puedan unir en función de los procesos de aprendizaje desarrollados en un contexto específico.

## **Antecedentes teóricos**

### **1. Lectura Inicial**

La lectura inicial, se entiende como un periodo de desarrollo personal y cultural, donde los niños adquieren conocimiento del lenguaje escrito e inician el proceso de aprendizaje de éste. Este proceso se inicia con una etapa prelectora, también conocida como logográfica, para luego llegar a una etapa de lectura y escritura del alfabeto, comprendiéndolo en su totalidad (Bravo, 2000)

Leer, según la concepción interactiva de Solé (2008), es un proceso de interacción entre la persona que lee y el texto, intentando alcanzar los objetivos que guían su lectura. Desde esta perspectiva, la autora plantea que, existen dos modelos que explican el proceso de lectura. El primero de ellos es el modelo ascendente, que plantea que la lectura se hace decodificando el texto, de manera secuencial y jerárquica, lo que permite una mejor comprensión del mismo. En este modelo el lector, procesa sus elementos de manera ordenada: empieza por las letras, luego las palabras, frases, etc. El modelo descendente por su parte, plantea lo contrario se centra en el texto para generar interpretaciones y predicciones a partir de sus conocimientos previos, enfatizando en el conocimiento global de las palabras y en la verificación de las hipótesis planteadas por el lector.

La perspectiva interactiva de lectura planteada por Solé, no se centra exclusivamente ni en el texto, ni el lector, más bien enfatiza el hecho de que éste último utiliza sus conocimientos previos para comprender lo que lee. La enseñanza de ésta se basa en la necesidad que tienen los estudiantes de procesar el texto y todos los elementos que lo componen, así como las diferentes estrategias que harán posible su comprensión, se conjugan por tanto los procesos ascendentes, secuenciados y sistemáticos con los procesos descendentes que proponen expectativas a nivel semántico para desarrollar una comprensión global.

Desde otra perspectiva, Cuetos (2008), plantea que la lectura consta de una serie de procesos psicológicos. El primero, corresponde a los procesos perceptivos, ya que se entiende que para poder procesar un mensaje, primero debe ser recogido y analizado por los sentidos. Así, los sentidos extraen la información gráfica. La parte más importante pasa de una memoria icónica a la memoria a corto plazo, donde se analiza y reconoce como determinada unidad lingüística. El segundo, es el procesamiento léxico. Una vez identificada la unidad lingüística, se debe encontrar el concepto que se asocia a ella. Para esto, se ponen a funcionar dos vías: la visual, que conecta directamente ambos elementos, y la fonológica, donde se debe transformar el



símbolo gráfico en sonido, y con ese sonido encuentra el significado. El procesamiento sintáctico, donde el lector debe agrupar las palabras en frases y oraciones, obedeciendo a algunas claves sintácticas que indican como se relacionan dichas palabras y así estructurar de manera adecuada las oraciones. El último, es el procesamiento semántico, en donde el lector debe extraer el mensaje que entrega la oración para así integrarlo a sus conocimientos. El mismo autor, plantea que si alguno de estos procesos falla, cualquiera sea la razón, se producirán alteraciones de la lectura.

## **2. Aprendizaje Intersubjetivo Dialógico**

El diálogo constituye una experiencia de plática para contrastar y exponer ideas entre dos o más participantes, en el caso del aprendizaje dialógico éste se ha desarrollado fuertemente en España a través del concepto de comunidades de aprendizaje. Surge en Europa, donde la experiencia más conocida es la de La Verneda San Marti donde se desarrollaban tertulias literarias con adultos que no eran precisamente lectores activo, el impacto y los resultados fueron de tal nivel que se dio a conocer la experiencias expandiéndose por todo el país Vasco.

Se despliega tras el trabajo realizado en comunidades de aprendizaje, gracias a las investigaciones efectuadas por Ramón Flecha y colaboradores (1997), ésta propuesta se podría caracterizar como un modelo sociológico del aprendizaje que consiste en la organización de los saberes curriculares en torno a ocho principios a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos serían: Dimensión instrumental, Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, igualdad de diferencias, solidaridad, transformación, creación de sentido y emocionalidad/corporalidad.

“Las comunidades de aprendizaje, se definen como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, buscando conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basadas en el aprendizaje dialógico y mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Flecha y Puigvert, 2002 citados en Ferrada 2012:30). Suponen una forma flexible de concretar una educación abierta, solidaria de calidad e inclusiva, donde la persona o individuo es reconocido por los demás como un ser poseedor de un archivo cultural valioso que se expande y/o enriquece al momento de interactuar con su entorno y cada miembro de la comunidad, es importante destacar el rol fundamental que cumple el diálogo dentro de la multiplicidad de interacciones que se generan tanto dentro del aula como fuera de ésta. El diálogo, como señala Flecha, Pardós y Puigdemívol, “en la escuela tiene

que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y sobre todo, se forman” (2003:5).

Bajo esta mirada, el diálogo adopta un papel activo dentro de casa proceso, no limitándose tan solo a lo que los alumnos pudiesen realizar dentro del aula sino abarcando toda la comunidad.

Se concreta en el aula a través de la metodología de grupos interactivos, la cual supone una forma flexible de organizar el espacio físico como también los tiempos en los procesos de aprendizaje.

### **3. Implementación de principios de aprendizaje dialógico en una propuesta de lectura inicial**

La aplicación de las principios de aprendizaje dialógico (Ferrada y Flecha, 2008) se intenciona con las miradas de un currículo inclusivo en que se asume que la variedad de estrategias utilizadas en el aula tienden a crear ambientes enriquecidos que favorecen a todos los estudiantes. (Ainscow, 2004)

Ello ha implicado proponer una experiencia de transformación del aula en que los docentes, actores educativos y colaboradores de aprendizaje, se sitúan en una perspectiva reflexiva en torno a la toma de decisiones para: planificar, organizar y poner en práctica las situaciones de aprendizaje, en una temporalidad no lineal sino cíclica, que conlleva asumir responsabilidades en conjunto basadas en la colaboración, solidaridad y metareflexión de las potencialidades y dificultades del proceso.

La experiencia se concreta considerando tiempos que se superponen a la lógica de una institución tradicional, flexibilizando en el funcionamiento para considerar que en un primer momento la propuesta emerge de las necesidades que surgen desde el contexto educativo para dar paso a un conocimiento cabal de los propios actores respecto a una construcción intersubjetiva del currículum, del Aprendizaje y de la didáctica (Ferrada, 2008).

Desde la noción de construcción intersubjetiva del currículum, se propician diálogos entre estudiantes en práctica de las carreras de educación diferencial y educación básica con los agentes educativos que pertenecen a la institución escolar, entre ellos directora del establecimiento, jefa de unidad técnico pedagógica y profesora de aula, a fin de generar acuerdos respecto a:

a) Saberes instrumentales: Se conviene participar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, atendiendo al cumplimiento de Objetivos de Aprendizaje (OA) acorde a las bases curriculares y a los estándares nacionales reflejados funcionalmente en los Planes de Estudio. Para ello se alcanzan acuerdos respecto a las habilidades y conocimientos que los estudiantes de primer año básico deben lograr semanalmente, a fin de desarrollar el proceso de lectura inicial, enfatizando en la adquisición del código, y comprensión de texto de manera independiente. Las habilidades principales a desarrollar se enfocan en conciencia fonológica, atendiendo a que es un importante predictor del aprendizaje de la lectura, la adquisición de vocabulario a través del desarrollo intencionado de habilidades semánticas y habilidades morfosintácticas especificadas en la construcción de enunciados de diferente longitud y complejidad.

b) Saberes Sociales: Se acuerda trabajar con textos predecibles que forman parte de la cultura local de los estudiantes, referidos a canciones tradicionales, cuentos, adivinanzas, juegos verbales y trabalenguas. Desde estos recursos pedagógicos se destacan aspectos de la realidad regional y nacional de los estudiantes, propiciando procesos de aceptación de las diferencias y conocimiento de otras culturas, a partir de la diversidad de origen de niños y niñas (estudiantes con distintas nacionalidades). Se propicia un aula inclusiva en que se relevan valores de solidaridad y cooperación entre estudiantes que presentan distintas capacidades, no obstante todos los niños y niñas participan de todas las actividades y estrategias lúdicas y momentos de la clase.

c) Procesos de planificación: los actores educativos llegan a consensos respecto a objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversales que se trabajarán semanalmente. En función de ello se organizan sesiones anticipadas de planificación, en que estudiantes de educación diferencial, de educación básica y académicos generan procesos sistemáticos e intencionados para organizar el desarrollo de las clases, alcanzando acuerdos respecto a estrategias a utilizar, distribución de tiempos al interior del aula y participación colaborativa en el desarrollo de las clases. Se releva el cumplimiento de contenidos instrumentales relacionados con desarrollo de habilidades psicolingüísticas al servicio de la lectura inicial en directa relación con saberes sociales de orden valórico.

d) Elaboración de materiales: Se promueve un proceso solidario en la elaboración de materiales en que los distintos participantes se ofrecen en la realización, destinando tiempos y en ocasiones recursos personales para la concreción de algún material específico. Se privilegia una tendencia a utilizar y

reutilizar recursos con los que se cuenta y se consideran aspectos motivacionales y de estimulación de vías kinésicas, auditivas y visuales en la elaboración del material didáctico, el movimiento en el ambiente de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la construcción intersubjetiva del aprendizaje se considera la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997/2000; Ferrada, 2008) desde la perspectiva asumida en Chile por el Proyecto Enlazando Mundos (Ferrada 2012).

La dimensión instrumental se promueve desde alcanzar consensos semanales para dar cumplimiento a objetivos de aprendizaje generales y específicos, materializados en contenidos precisos tales como lectura de textos breves en diferentes niveles de complejidad intencionando algún fonema específico o el aprendizaje de preposiciones y conectores a partir de lecturas significativas en que se estimula la comprensión activa y la interrelación entre lector, texto y contexto desde la mirada de lectura interactiva de Solé (1992), para ello se intencionaron estrategias tales como: Predicciones, inferencias, anticipaciones o hipótesis a partir de elementos del texto. Interrogar el texto a través de preguntas en las etapas de pre lectura, lectura o pos lectura. Verificación de dudas, clarificación de predicciones y comprobación de inferencias.

Se favorece el posicionamiento desde la inteligencia cultural en el entendido que todos los niños y niñas, los colaboradores de aprendizajes son portadores de significados que permiten la comunicación y valoración de estas posibilidades en interacciones recíprocas. Es así como niños y niñas se posicionaban desde sus intervenciones comunicativas para plantear saberes propios de su comunidad que se relacionaban con las lecturas o materiales presentados. Se trabajaba desde una perspectiva de estrategias de prelectura en activación de conocimientos previos estableciendo asociaciones semánticas entre el saber local y las lecturas tradicionales.

Un aspecto central de este trabajo lo constituye el concepto de solidaridad el que se vio reflejado en la relación entre colaboradores de aprendizaje quienes se situaban desde ceder y compartir tiempos y actividades de aula en un equilibrio entre los distintos momentos de la clase. Por otra parte se produjo una transformación entre estudiantes quienes colaboraban entre sí para terminar una actividad, ayudaban a los niños y niñas que requerían más tiempo para terminar, alentaban a sus compañeros, se decían pistas en secreto para poder ayudar a sus pares. Este proceso

reflejó un cambio en la competitividad para dar paso al reconocimiento del otro con sus potencialidades y oportunidades, en un sentido de transformación solidaria.

Desde el punto de vista del diálogo igualitario se generaron posibilidades de discusión desde la oralidad, posibilitó la comunicación entre actores intergeneracionales lo que se evidenció en un aula que privilegiaba, estimulaba y valoraba el diálogo, los argumentos y fundamentos para la resolución de alguna actividad. Los niños conversaban con sus compañeros y con docentes en un ambiente distendido que propiciaba la formulación de preguntas, comentarios, reflexiones entre los distintos actores que participaban de este proceso comunicativo.

La dimensión igualdad de las diferencias se concretó en establecer relaciones cercanas con todos los estudiantes para conocer sus estilos de aprendizaje y plantear diversidad de estrategias que permitieran a los alumnos transitar desde juegos de lenguaje oral a procesos de lectura inicial en complejidades diferentes. Se intencionó el trabajo en aula respetando cuatro niveles: sílabas, palabras, oraciones y texto. En este proceso se propiciaron actividades de orden semántico tales como: nominación de elementos según categorías, definiciones, conceptualizaciones, sinonimia y antonimia, absurdos verbales. Desde el punto de vista fonológico se intencionaron actividades relacionadas con conciencia fonológica en cuanto a reconocimiento de rimas, poemas, aliteraciones y trabalenguas. Reconocimiento de sonido inicial y final de las palabras, distinción de metría de las palabras según segmentación silábica

Con relación al principio de transformación se puede evidenciar un proceso que se desarrolla en la institución como comunidad educativa y que impregna el aula y los procesos de aprendizaje que en ésta se desarrollan “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj y otros 2002 citado en Ferrada y Flecha 2008:43).

Emocionalidad y corporeidad se manifestó en la sala de clases en base a la expresión de relaciones afectivas, expresiones de alegría, contacto físico, reconocimiento del otro en sus potencialidades y posibilidades de expresarse a través del juego. Ello confiere dinamismo al aula, propicia la participación activa de niños y niñas por medio de actividades de juego que son propias de sus etapas de desarrollo y que han sido valoradas por diversos pedagogos. Montessori, Pestalozzi, Decroly, Froebel.

La Construcción intersubjetiva de la didáctica se generó a través de distintos referentes sociales que ingresan al aula (Aubert y otros, 2004; Elboj y otros, 2002; Ferrada y Flecha, 2008 citados en Ferrada 2008). Para ello se desarrollaron procesos de ayuda entre colaboradores de aprendizaje quienes participaban conjuntamente en la planificación, realización y evaluación de las clases, entre ellos: dos estudiantes en práctica de educación diferencial, dos estudiantes en práctica de Educación básica, profesora de curso, dos académicos en universidad. La participación fue asumida en un carácter voluntario por los colaboradores, lo que confiere a la experiencia mayor relevancia en cuanto a las nociones de gratuidad y solidaridad.

La organización del aula se transforma, en cuanto a la utilización de diversas estrategias y en relación a la organización espacial, transitando desde una lógica de estudiantes sentados en filas a hacia una noción de cuatro estaciones de trabajo, cada una con una estrategia lúdica específica para la enseñanza de lectura inicial y en niveles de complejidad diferentes. Ello significó realizar las clases en un espacio que permitiese mayores posibilidades de movimiento, por tanto, para el desarrollo de esta experiencia las clases se realizaban en el salón de biblioteca, con ello se sumó la noción de grupos interactivos, en que los estudiantes rotaban cuatro veces en el transcurso de una clase para participar en cada estación de trabajo y relacionarse con los distintos colaboradores de aprendizaje..

Se procuraba generar un ambiente de aprendizaje dinámico, por tanto, en algunas clases, cada estación de trabajo respondía a una ambientación diferente, a saber: islas del tesoro, teatrillos para funciones especiales, estaciones del año o barcos piratas. La indumentaria para cada actividad consistió en disfraces, elementos de personificación u objetos característicos del tema tratado.

El rol del profesor y del alumno varía, pasando a transformarse en generadores de múltiples oportunidades de aprendizaje y en participantes activos que vivencian cada una de las actividades. En este contexto, las clases se realizaron teniendo presente elementos lúdicos y motivadores, tales como: adivinanzas, rondas, trabalenguas, música, personajes invitados como títeres, juegos de palabras o mímica, representaciones o simulaciones de estrellas de la televisión. Siempre estas actividades estaban asociadas a algún juego de expresión corporal, desplazamiento o movimiento, por tanto relacionadas con aspectos perceptivo motrices o motrices de base.

Algunos aspectos generales de la didáctica desarrollados en todas las clases consistían en:

A) Diálogos entre los distintos participantes a fin de intencionar el descubrimiento del contenido a abordar. En cada estación se incita a los niños a inferir en qué trabajarán, generando espacios para que ellos manifiesten sus diferentes opiniones.

B) El colaborador de aprendizaje explica detalladamente en cada estación la actividad a realizar, finalidad y objetivos a conseguir.

C) Al inicio de cada estación se realiza una retroalimentación, sobre lo efectuado en la actividad anterior, produciéndose situaciones de diálogo, producto de los relatos sobre lo realizado y logrado.

D) Al culminar cada estación y a fin de transitar hacia la siguiente, se realizaba un ejercicio de relajación lo que permitía mayor oxigenación, posibilidades de movimiento y desplazamiento de todo el curso.

## Consideraciones

El diálogo es un elemento indispensable en todo proceso educativo, no obstante en ocasiones se oscurece esta relevancia para dar paso a una comunicación unidireccional de carácter instrumental, sin una real conciencia de las potencialidades y beneficios que éste entrega para el desarrollo de las relaciones e interacciones entre seres humanos.

En el aula habitualmente se desarrollan situaciones comunicativas entre alumnos y profesor, entre compañeros y en general con quienes ingresan a ésta, sin embargo, no siempre son instancias dialógicas las que se propician, en ocasiones la comunicación tiende a ser una relación de imposición de ideas y conceptos con poca interacción entre los diversos agentes. Es decir a veces funciona más la jerarquía, los roles o el poder de quienes se están comunicando y no los mejores argumentos que fundamentan una situación.

Al establecer la enseñanza de la lectura inicial bajo una mirada comunicativa, además de favorecer la participación igualitaria respetando los saberes culturales propios de la localidad, se potencian en forma espontánea habilidades del lenguaje oral que se encuentran en directa relación con una construcción activa de la comprensión de textos, ello facilita la adquisición del lenguaje escrito y la utilización de conceptos específicos ampliando así las posibilidades cognitivas de los estudiantes.

En esta experiencia de aprendizaje colaborativo, se puede dar cuenta que el diálogo jugó un papel preponderante en el desarrollo y ejecución de todo el proyecto transformador, pues fue la base que abrió paso a nuevas construcciones y comprensiones, suponiendo una forma más flexible de entregar y transmitir ideas y

conocimientos. Ello se debe a que la innovación educativa asumió la perspectiva dialógica Freiriana (1975) enfatizando en que los planteamientos de cada persona y las ideas diferentes fueron considerados valiosos aportes para construir aprendizajes en conjunto, aportando a una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. El diálogo que nos propone Freire, incluye a toda la comunidad, porque se parte de la idea, que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, inciden en corregir desigualdades educativas.

Otro de los aspectos relevantes de esta experiencia corresponde al fortalecimiento de diferentes disciplinas profesionales, debido a la interrelación de especialidades y saberes, (educación diferencial y educación general básica), estableciendo un trabajo más bien responsable y comprometido, en solidaridad y complementación con nuevos aportes de otras disciplinas; una mirada desde la atención a la diversidad, diversas capacidades y necesidades educativas especiales conjugada con un amplio manejo en didáctica, contenidos disciplinares, objetivos de aprendizajes para llegar a consensos en pro de objetivos y variadas estrategias de aprendizaje.

“A mí me hizo bastante eco porque dice que es importante que uno lo pase bien con lo que está haciendo, es importante que los niños también vean que hubo un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo y eso se noto, los niños se dieron cuenta que nosotros lo pasábamos bien y ellos lo pasaban bien, si nosotros somos modelos a seguir y los niños nos vieron trabajando a nosotras organizadas, trabajando bien, nos vieron con buen trato que había una relación de cordialidad y eso también ellos lo van imitando” (Base de datos GF.S5. Categoría Vivencia valórica).

Por otra parte, y producto de la modalidad de trabajo en grupos interactivos, en que se incentivaba la participación de todo alumnado, se potenciaran valores necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, a través de este tipo de trabajo se fortalecieron aspectos transversales en la relación entre estudiantes, lo que a su vez era modelado en clases por medio de las vivencias experimentadas por los colaboradores de aprendizaje, ello facilitó la coherencia en el hacer pedagógico a través de la transferencia de los principios del aprendizaje dialógico en consonancia con la praxis que se desarrollaba al interior del aula.

“Creo que aquí el trabajo específico que hicieron, lograron muy bien la integración tanto de las distintas maneras como ellos aprenden como los vínculos de solidaridad, yo creo que esa fue una cuestión importantísima, la empatía es uno de los elementos que se veía en todo momento del trabajo, ningún niño quedaba atrás o



solo o individualizado, solamente por alguna condición que tuvieran, o sea yo creo que ustedes lograron una armonía muy grande en relación a como se instalan en un plano de igualdad pero respetando las diferencias que tiene cada uno y eso es súper importante para el equipo de trabajo.”(Base de datos GF.S6. Categoría Vivencia valórica)

En concordancia con lo anterior la utilización de estrategias lúdicas, la incorporación de juegos en el aula enriquece las experiencias cotidianas de niños y niñas, permiten transformar el aula a un ambiente con permanente movimiento, que despierta interés hacia la asignatura, posibilita el desarrollo de habilidades de colaboración y propicia una actitud positiva frente a los desafíos que presenta cada actividad.

En cuanto a los docentes impone la urgente necesidad de repensar el espacio de aula como un tiempo-lugar propicio para incorporar el juego a las estrategias didácticas, provocando la oportunidad de tomar decisiones atendiendo a las necesidades, miradas y requerimientos de niños y niñas.

## **Bibliografía**

- Bravo, L. (2006) *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago. Ediciones Universidad de Chile.
- Bravo, L. (2006) *Lenguaje Escrito y Dislexias*. Santiago. Ediciones Universidad de Chile.
- Cuetos, F. (2008) *Psicología de la Lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Gispert, D y Rivas, L. (2010) *Alumnado con Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura*. España. Graó.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo Palabras*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno..
- Ferrada, D. y Flecha (2008) *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje*. *Revista Estudios Pedagógicos* (34), 1, 41-61.

- Ferrada, D. (2008) “Enlazando Mundos”: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (14), 37-52
- Ferrada, D. (2012) “Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto “Enlazando Mundos”. Santiago. Editorial RIL.
- Jolibert, J y Sraiki, C. (2009) *Niños que Construyen su Poder de Leer y Escribir*. Buenos Aires. Manantial
- Marchant, T y Tarky, I. (2009) “Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito”. Santiago. Editorial Universitaria.
- Solé, I. (2009) *Estrategias de lectura*, Barcelona, editorial Graó,.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de La Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

# **La formación docente en el proceso de transformación universitaria en Venezuela. UNESR núcleo Araure**

Carrasco, Gloria

Alejos, Sueellen

Sandoval, Mirla

Rojas, María

[gloriacarrasco@gmail.com](mailto:gloriacarrasco@gmail.com)

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela

## **Introducción. El contexto de la investigación**

El gobierno venezolano a través del Poder Popular para la Educación Universitaria, inició en 2010 un proceso de consulta, debate y sistematización de las opiniones y propuestas de todos los sectores del país interesados en conocer y hacer aportes al proceso de la necesaria transformación de la educación universitaria venezolana.

En esa dirección, los actores sociales que se sumen a esta labor participativa ejecutada por el MPPEU, deben adecuarse a la metodología propuesta sumando saberes y haberes en torno a la necesidad de un cambio en la universidad. Así, diferentes instituciones a nivel nacional se motorizaron en generar una amplia participación de la comunidad universitaria, intelectuales, comunidades organizadas, estudiantes, trabajadores, órganos del poder popular, sindicatos, columnistas, editores de revistas educativas, periodistas, y todos quienes tengan interés y sensibilidad en la construcción de una agenda de cambios que profundice y consolide la educación universitaria venezolana. Los resultados de esta consulta serán utilizados para orientar los debates en las regiones, municipios e instituciones de educación universitaria, y su sistematización permitirá desarrollar las propuestas en el camino a la transformación de la educación universitaria. (Centro Internacional Miranda)

Atendiendo esta iniciativa, un equipo de docentes que hacemos vida en la UNESR Araure, iniciamos un proceso de participación para la transformación de la universidad que tenemos a la universidad que queremos.

Se organizaron mesas de trabajo y diálogo para conocer la propuesta de ley de universidades, en las cuales fueron convocados todos los actores sociales que hacen vida en la universidad, personal docente, administrativo, obrero, estudiantes y comunidad en general. Estas mesas de trabajo, se organizaron según la propuesta

metodológica del MPPEU, a fin de conocer las necesidades reales de las universidades venezolanas, de donde específicamente en el núcleo Araure se generaron diferentes necesidades que no solo se materializaron en un documento de trabajo para ser elevado a la asamblea nacional, sino que se crearon equipos de trabajo para iniciar un proceso de participación e investigación a fin de atender nuestras necesidades particulares.

Entre esas necesidades se puede destacar: a) el rediseño de los programas de estudio, b) dotación de la planta física del núcleo, c) formación de los docentes de la universidad en lo que a pensamiento crítico se refiere y d) atender a los planes y proyectos nacionales, entre otras relacionadas con beneficios laborales y estudiantiles.

A tales efectos, los avances de investigación que aquí se presentan, están relacionados con esas necesidades detectadas de manera colectiva por los actores sociales de la UNESR núcleo Araure y sistematizados según la metodología de investigación acción participativa transformadora. Las diferentes necesidades de transformación fueron asumidas por equipos de trabajo según sus funciones en la universidad y forman parte de un todo que se generará para atender el llamado de transformación universitaria, en donde todos los actores sociales participan a través de la investigación acción.

En relación a la formación docente, se consideró necesario la realización y puesta en marcha de un programa de formación que atienda a la nueva realidad sociopolítica venezolana, dirigido todos los docentes de la UNESR núcleo Araure. Esta necesidad fue decantada en las plenarias de las mesas de trabajo, para lo cual se seleccionó un equipo de trabajo que de manera voluntaria decidió trabajar en esa propuesta y someterla a consideración del colectivo.

En tal sentido, esta propuesta asume la participación a fin de construir, consolidar y transformar la realidad en la que se circunscriben. No se trata entonces de –solo- opinar, sino ser parte de los cambios y con ello transformaciones sociales.

## **Contexto de formación de los docentes en la UNESR**

La creación de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez ocurrió un 24 de enero de 1974. Esta universidad forma parte de un conjunto de universidades Experimentales creadas en los años 70, que formaban parte de un ensayo educativo del gobierno de Rafael Caldera, y que se había iniciado con la gestión de Raúl Leoni mediante decreto Nro 877 de crear “Institutos Experienciales de Educación Superior” para formar profesionales en todas las áreas del conocimiento que requería el

mercado nacional (Ramírez y León 1999). Posteriormente, es Caldera quien le da carácter de Ley a este decreto, con la promulgación de la Ley de Universidades, en la cual en su art.10 señala que el ejecutivo nacional podrá crear universidades nacionales experimentales con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras. Con esto, se daba respuesta a las necesidades sociales no atendidas en las universidades Autónomas.

Es importante destacar que específicamente la UNESR, nace y comienza a crecer de manera horizontal, y no estructural como el común de las universidades nacionales. Ese crecimiento se evidencia en la creación de diferentes núcleos, que en la actualidad se encuentran expandidos en 24 núcleos, 3 extensiones, 4 estaciones experimentales a nivel nacional, con esto, se da respuesta a las comunidades carentes de universidades públicas y participantes con características de adultos, que no tenían posibilidad de viajar a las grandes ciudades donde se encontraban las universidades nacionales. Además de atender a una población que no tenía acceso a la educación superior, por sus características de adultos, y todo lo que la adultez implica, como familia, trabajo, entre otras.

Cruces (2009) señala que “los organizadores de la UNESR planteaban un esquema renovador en la búsqueda de los objetivos de la educación superior. Razones varias les llevaban a concebir una universidad distinta a lo tradicional del enfoque educativo, lo cual creaba limitaciones y conspiraba en contra de la adecuación de la universidad a una dinámica social cada vez más exigente” (p. 92). Y esto era posible a través de propuestas innovadoras de acreditación, reconocimiento de la experiencia que significaron ensayar nuevos esquemas organizativos, donde los estudiantes se conciben como adultos, responsables de sus propios procesos de aprendizaje y por ende dejan de ser alumnos (sin luces), para pasar a ser participantes del proceso educativo y el profesor un facilitador del mismo proceso en el cual el estudiante participa y no es un simple espectador.

Sobre este orden, la UNESR nace con un lenguaje propio, que lejos de ser caprichos semánticos, se convierten en una estructura filosófica propia e innovadora. Las aulas dejan de ser el espacio donde se encierra a los estudiantes y donde el profesor demuestra su superioridad subido en tarimas mientras los estudiantes están un escalón por debajo del profesor, para pasar a ser ambientes de aprendizaje abiertos, participativos, sustituibles por los espacios comunitarios, trabajo de campo o los que se acuerden en el contrato de aprendizaje. Este contrato, diferente al plan de evaluación, es parte de un acuerdo entre el participante y el facilitador, donde

ambos asumen como recorrerán el aprendizaje, por cuanto el proceso de aprendizaje le pertenece a todos.

De esta manera, la filosofía educativa de la UNESR se ha consolidado en la andragogía, asumiendo que el participante es responsable de su proceso de aprendizaje, sobre la base de una escolaridad pasa de la asistencia a clases a la autoadministración del tiempo por parte del participante y a la facilitación del proceso por parte del facilitador. Donde según Adams (S/F)

“... la Universidad Latinoamericana, ha de tener como soportes una sólida capacidad de renovarse y definidos cambios organizativos que flexibilicen su funcionamiento, impidan la duplicación recursos humanos y financieros. Asimismo, se hace imperativo dentro del proceso renovador universitario, la adopción de nuevas metodologías donde el estudiante juegue el papel central, al responsabilizarse de sus propios aprendizajes. Es decir, un adulto de cualquier nivel cultural debe tener conciencia que sólo él es capaz de construir o reconstruir su propia vida, para alcanzar los objetivos que se proponen en el transcurrir de su existencia”

Sobre esta base y las particularidades antes descritas, además de diferenciar a la UNESR de las universidades tradicionales, le han permitido la búsqueda de nuevas alternativas educativas, en donde se dinamice el proceso de aprendizaje y se atienda a las necesidades de la comunidad ueserrista a través de la innovación y la creatividad de nuevos escenarios de aprendizaje, donde el participante asume su responsabilidad, bajo la orientación de su facilitador.

Es por ello, que además de las propuestas iniciales de cursos supervisados y libres, donde la escolaridad se hace flexible según la responsabilidad del participante, en 1998 se inicia en convenio con el Tecnológico de Monterrey, como un proceso de formación dirigido a los facilitadores de la UNESR y la aplicación de una propuesta educativa apoyada en las TIC.

Al egresar la primera cohorte de 49 facilitadores, se inicia un nuevo convenio para formar a otro grupo de facilitadores en la “Especialización de Habilidades Docentes”, lo que registra los pasos que venía dando la UNESR en cuanto a la formación de sus docente en área tecnológica.

Posteriormente la MTDE ha egresado alrededor de 108 participantes, todos profesores de la UNESR y con carácter gratuito, por lo que se puede decir que esta maestría forma parte de los programas de capacitación para los docentes de la UNESR.

En 2002 se inicia un programa para la formación docente, que atienden de al uso de las TIC, los cuales consistieron en a) PAD y b) Maestría Robinsonian.

Los objetivos del PAD están orientados a: la refundación de la UNESR, en una educación que persigue la Educación como un proceso emancipatorio de construcción de nuevos sujetos sociales, capaces de identificar y analizar críticamente las reglas sociales que ordenan sus relaciones y los valores subyacentes, pero sobretodo, irrumpir contra ellas para transformarlas “...una educación no para enseñar a quién no sabe, sino para descubrir a quién no existe” (Moncada: 2005 citado en CITE 2007). Bajo esta premisa, el PAD se planteaba como **intención educativa:** Formar el talento humano ueserrista y de otras instituciones públicas nacionales, que se requieren para generar el proceso de virtualización de los cursos que sustentan los proyectos de la Refundación Universitaria y la oferta académica presencial actual, de la UNESR y el apoyo interinstitucional en concordancia con los planteamientos de educación a distancia nacional.

Las bases por la cual se elaboró el programa fueron: a) aprovechamiento de recursos digitales, b) integración y comunicación, c) desarrollo de recursos educativos, d) aprendizaje andrológico y e) comunidades de aprendizaje. En las cuales confluyen el uso de tecnología aplicada a la educación de carácter libre y abierto, la participación de todos los integrantes del proceso de aprendizaje, asumiendo que el aprendizaje es bidireccional y compartido.

Todo ello con las metas concretas de a) Empoderar al facilitador ueserrista y de otras instituciones nacionales, para el uso deliberado de la TIC como herramienta para impulsar la universidad que asume el hecho educativo como social, ético, político y espiritual, b) favorecer una visión global y aplicada de la educación a distancia mediada por las TIC, c) ofrecer un escenario virtual organizado para el conocimiento, vivencia y reflexión crítica de los fundamentos epistemológicos y andragógicos que propician el aprendizaje en la red. A fin de lograr como beneficio, la capacitación de 80 a 100 facilitadores de la UNESR y de otras universidades nacionales, capacitados y formados en el manejo y uso crítico de las TICs para la creación de entornos virtuales que propicien la conformación de comunidades de aprendizaje.

La primera cohorte duró un año en terminar el programa, con 27 facilitadores capacitados y doce cursos virtualizados, para ser administrados bajo la plataforma de software libre “moodle”, seguidamente se dio inicio a la segunda corte de la cual egresaron 37 facilitadores, con estos dos programas se capacitado a 163.

La Maestría en educación Robinsoniana representó otro programa de formación de la UNER diseñado para efectos de formar a los docentes contratados de la universidad y con ellos saldar la deuda laboral de ingreso al escalafón docente de un grupo importante de docentes, pero al mismo tiempo contribuir en la formación de docentes que atiendan a las necesidades sociales reales del país. Sin embargo, estos programas requieren evaluación para su continuidad, por ello la dirección nacional de Desarrollo Profesional, promueve desde 2006 un programa de formación docente que se desarrolle desde la realidad de cada núcleo y no como programas nacionales (tales como los antes descritos). En el núcleo Araure, el programa se administró en 2006 con carácter de obligatoriedad y atendió a un promedio de 80% de la población docente de esa fecha. Posteriormente, la implementación del programa estuvo paralizada y fue retomada por la coordinación actual en el segundo período de 2011, pero sin la obligatoriedad y rigurosidad que las autoridades de 2006 lo implementaron. En tal sentido, con una periodicidad de una (1) cohorte por período académico se han atendido un aproximado de 10% de los docentes que suma la oferta académica actual.

Del plan de formación iniciado en 2011, se puede asumir que el programa de formación docente se ha venido agotando en el núcleo. Por una parte, porque se ha formado una cantidad importante de facilitadores y por otro lado, los facilitadores que han realizado el proceso de formación están atentos a nuevas oportunidades de formación para participar en ellas.

Así mismo, la dinámica educativa actual y los hechos sociales y políticos que demuestran cómo en el país se requieren consolidar las bases teóricas, epistemológicas, políticas e ideológicas que permitan consolidar el socialismo, tal como lo establece el objetivo número dos del plan nacional. De allí que, una nueva propuesta de formación dirigida a los docentes debe atender a las necesidades de los actores sociales, a través de la transformación universitaria.

## **Aspectos metodológicos**

Partiendo de la premisa de que el método representa la guía por la cual se desarrolla la investigación para la generación del conocimiento, y basados en que a través del método se obtendrán las guías de acción para el desarrollo de los supuestos que mueven la investigación; en este estudio se seleccionó como método el materialismo dialéctico de Marx y Engels (2007), el cual ha sido objeto de estudio e interpretación para entender el procedimiento que siguieron los autores en su obra. Siendo el cristal por donde se observa la investigación.



El diseño seleccionado para el proceso investigativo de este estudio, se desarrolló mediante la metodología de investigación acción participante; considerando la interacción de quien investiga y los sujetos que participan en la realidad investigativa. Realidad que se construyó en colectivo según las necesidades que todos los actores consideraron el proceso mismo de la investigación.

Vale acotar que la transformación que se vive Venezuela, implica un constante reflexionar teórico práctico, que es posible en el accionar de todos los actores sociales, así en el contexto investigativo de este estudio se partió de que la participación que se requiere en torno a los cambios que implica asumir el socialismo como proceso político, por ello la investigación acción participante se presenta como resultado de la reflexión dialéctica de una comunidad que atiende a la nueva organización comunitaria y que forma parte de las políticas nacionales para transferir el poder al pueblo.

La investigación acción participante es una metodología que a través de la acción de los actores sociales, incluyendo en esa acción al propio investigador, promueve una transformación de los problemas reales de la comunidad (sujetos) a través de la acción y la participación. En este estudio la interacción fue posible en la medida que la comunidad a la que se refiere es parte de la realidad y cotidianidad de quien investigó y en la medida que la transformación lograda en el proceso investigativo forma parte de las necesidades de todos. La investigación acción participante según Rojas (2009) es una metodológica de investigación aplicada a estudios sobre realidades humanas que “hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante estudios-investigaciones científicas diferentes a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo a su enfoque” (p.1)

Así la investigación acción participante, no es solo investigación, ni solo participación, ni solo investigación acción. Implica presencia real e interacción de la investigación, la acción y la participación de quien investiga en los actores sociales sobre quienes se basa la investigación en su reflexionar y transformación en conjunto.

Por ello, esta metodología sirve de fundamento a este estudio, para dar los lineamientos sobre los cuales se reflexiona para la acción y la transformación de la realidad presente en los actores sociales en la UNESR.

Así el método generó la visión o enfoque del estudio y la metodología el procedimiento para llegar al objeto de estudio.

Debido a que el presente trabajo representa los avances de una investigación en desarrollo, solo se describe a sus efectos el fundamento metodológico que lo sustenta, por cuanto los resultados no se conciben acabados. Los procedimientos para la recolección de información obedecen a la acción y participación y hasta los avances presentados se han alcanzado a través de mesas de trabajo y participación para la construcción de propuestas que atiendan a la transformación universitaria, siendo el equipo que presenta este informe, el responsable de sistematizar los avances aquí presentados.

De allí que el informe de investigación recoge datos históricos que contextualizan la propuesta a fin de comprender la realidad y sus actores sociales.

## **Programa de formación**

### **1. Sistematización de una construcción colectiva**

La importancia que reviste la educación en un proceso de empoderamiento social, hacia una sociedad de iguales, está dada en la medida que el sistema educativo representa una pieza clave para la consolidación de sus bases.

En ese sentido, en el programa de formación que aquí se presenta, se asumen las contradicciones presentes en el actual proceso de transformación, producto de la conducta y conocimientos aprendidos durante la economía capitalista que reinaba en Venezuela hasta 1999. Lo que Engel explicaba con la negación de la negación y las contradicciones producto de los procesos históricos dominados por los intereses capitalistas.

El programa propuesto, se desarrolla a través de 7 talleres administrados en 2 o 4 sesiones, de 8 o 4 horas respectivamente, cada taller. Los módulos que componen el programa denominado “socio – política y educación” son los siguientes: 1) Educar como hecho político, 2) transformación social y formas de participación, 3) impulso del empoderamiento social, 4) planes y programas nacionales como eje fundamental en la educación liberadora, 5) investigación para la formación del pensamiento crítico, 6) lenguaje no sexista para una sociedad de iguales, y 7) filosofía libre para el uso de las TIC en el aprendizaje.

Con estos contenidos se estarán estudiando las bases que sustentan el pensamiento socialista y la educación liberadora, dirigidos a la realidad universitaria de la UNESR, relacionándolos con la filosofía andragógica y los principios que rigen la universidad.

En tal sentido, este programa se asume como compromiso y producto de la participación, no solo de los diseñadores del programa, sino de los actores sociales que hacen vida en los espacios de discusión y participación ante las propuestas de transformación universitaria. Así el equipo diseñador, fue el encargado de sistematizar las participaciones y con ello presentar una propuesta para la formación docente que atienda la nueva realidad venezolana.

## **2. Objetivos del Programa de Formación**

Promover la formación integral, permanente y liberadora de los facilitadores de la UNESR núcleo Araure, para impulsar el empoderamiento social y consolidación del socialismo desde una concepción andragógica para la transformación social.

Objetivos específicos:

1. Generar espacios de reflexión acerca de la educación como hecho político y con ello aportar elementos a la comprensión de la educación liberadora de pablo freire y su consonancia con el pensamiento robinsoniano presente en Simón Rodríguez.
2. Aprender los procesos de transformación social y formas de participación presentes en el socialismo y su relación con el hecho educativo, desde el entendido de la educación liberadora.
3. Propiciar el impulso del empoderamiento social a través de la educación liberadora y robinsoniana.
4. Consolidar el conocimiento de los planes y programas nacionales como eje fundamental en la educación liberadora, orientando la generación del conocimiento a las áreas de interés y atención de las necesidades reales del país.
5. Estudiar la investigación transformadora para la formación del pensamiento crítico, en atención a la educación robinsoniana y la educación liberadora que permitan el empoderamiento del poder popular para la construcción de la patria socialista.
6. Promover el uso del lenguaje no sexista, que garantice una educación de equidad que erradique la violencia de género.
7. Adoptar la filosofía de software libre como principios rectores del hecho educativo, hacia la emancipación tecnológica y con ello la soberanía.

## **3. Dimensiones del Conocimiento**

Dimensión Pedagógica: Se apoya en el enfoque andragógico de la UNESRy en la educación popular, que a su vez sustenta la formación que se imparte en la

institución hacia una formación para liberación, que atienda la nueva realidad venezolana.

**Dimensión Ideológica:** se enfoca en la articulación del saber instrumental de la educación liberadora y andragógica de la UNESR, configurada éstas visiones pedagógicas hacia la concepción de una sociedad política que se transforma en sus bases sociales.

**Dimensión Cultural:** Se representa en la expresión cultural del ser, pensar, y concebir el conocimiento, según actúan los sujetos. Por cuanto se fortalece de sus creencias y accionar como sociedad.

#### **4. Administración del Taller**

El taller será aplicado de manera presencial con jornadas de 4 horas continuas, pudiendo realizarse dos jornadas por día o una diaria, para un total de dos o cuatro días por módulo.

Cada sesión de cuatro hora se dividirá en a) presentación de los contenidos b) mesas de trabajo en equipo y c) plenaria de la temática.

La presentación de los contenidos estará a cargo del facilitador que administre el programa y deberá estar previamente planificada con la coordinación de desarrollo profesoral y los diseñadores del programa. Se deben presentar documentos, presentaciones, videos, lecturas, entre otras que considere el facilitador.

Las mesas de trabajo formaran parte obligatoria de cada sesión, por cuanto en ellas se dará cabida a la participación y construcción colectiva colaborativa del conocimiento por parte de los participantes, en torno a las temáticas a desarrollar.

Las Plenarias, forman parte de la socialización de los conocimientos alcanzados por cada participante y su articulación como grupo en el proceso de formación. El facilitador debe garantizar el suficiente espacio y tiempo para la discusión a fin de que se socialicen las opiniones coincidentes y contradictorias.

#### **5. Estrategias de Aprendizaje**

Las estrategias del taller están ligadas a la administración antes descrita del mismo. Se proponen como válidas: las exposiciones por parte del facilitador, proyección de videos, lectura socializada y lluvia de ideas, así mismo, las mesas de trabajo colectivo y colaborativo y la plenaria representan una estrategia a utilizar.

#### **6. Presentación del Programa**

Como parte del esfuerzo transformador que los diferentes actores sociales deben asumir ante el proceso de transformación universitaria que se vive en Venezuela

desde 2010, en la UNESR núcleo Araure, a través de la coordinación de Desarrollo Profesorado se generó la propuesta que aquí se presenta, diseñada por un equipo comprometido con el proceso de cambio que se vive en Venezuela liderizado por el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías y que ha sido asumido en la UNESR por sus autoridades con la rectoría de Miriam Balestrini y en el Núcleo Araure por el director Arturo Jiménez.

Parte de las reflexiones que generaron esta propuesta, ha nacido del llamado a participación de las autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, y que se han ido consolidando en diferentes universidades nacionales. Sin embargo, producto del llamado a participación, el equipo diseñador ha considerado oportuno realizar una propuesta que atienda a las necesidades presentes en el núcleo Araure de la UNESR en cuanto a la formación socio política y educativa; por cuanto tanto nuestra universidad Simón Rodríguez como el núcleo Araure, posee características específicas que requieren atención a fin de consolidar la labor emprendida en el gobierno revolucionario de transformación de la educación.

La formación docente es asumida entonces, como una oportunidad de participación en la medida que se consolidan los conocimientos socio políticos de los actores sociales que hacen vida en la universidad y se sistematizan los aportes que permiten consolidar y empoderar a los docentes del conocimientos transformador y liberador presente en el socialismo bolivariano.

En ese sentido, el diseño de este programa es el producto de un esfuerzo colectivo, elaborado por los propios actores sociales que hacen vida en la UNESR y que; en un esfuerzo por contribuir en la consolidación del socialismo a través de la formación y la investigación transformadora han sistematizados sus experiencias y conocimientos en una oportunidad de transformar la realidad presente en el núcleo Araure. Realidad que producto de la cotidianidad vivida por los actores sociales que hacen vida en este proyecto, requiere de herramientas que permitan en empoderamiento social y consolidación del socialismo como hecho educativo. Considerando entonces, que con la implementación de este plan de estudio y su evaluación continua, se avanza a la transformación de la sociedad capitalista que nos oprime y permea los esfuerzos por construir el socialismos.

### Descripción de los Contenidos

Módulo	Nombre	Objetivo	Descripción	Contenidos
I	Educar como hecho político	Generar espacios de reflexión acerca de la educación como hecho político y con ello aportar elementos a la comprensión de la educación liberadora de pablo Freire y su consonancia con el pensamiento robinsoniano presente en Simón Rodríguez.	En esta primera unidad, el conocimiento se centra en estudiar la educación popular, robinsoniana y andragógica. Desde el entendido de que la educación forma parte del hecho y los intereses políticos, tal como lo propone Freire en su enfoque de educación para la liberación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Popular</li> <li>• Política y Educación</li> <li>• Ideario educativo y político de Simón Rodríguez.</li> <li>• Filosofía andragógica de la UNESR.</li> </ul>
II	<b>Transformación social y formas de participación</b>	Aprender los procesos de transformación social y formas de participación presentes en el socialismo y su relación con el hecho educativo, desde el entendido de la educación liberadora.	Los contenidos estarán centrados a la comprensión de la participación como derecho consagrado en la constitución bolivariana y ratificado en el marco legal venezolano, con el fin de lograr la transformación del sistema capitalista a un sistema socialista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basamento legal venezolano y participación social.</li> <li>• Marco ideológico de la participación en Venezuela.</li> <li>• Marco ideológico de la transformación social en Venezuela.</li> </ul>

<p><b>III</b></p>	<p><b>Impulso del Empoderamiento Social</b></p>	<p>Propiciar el impulso del empoderamiento social a través de la educación liberadora y robinsoniana.</p>	<p>Los contenidos de este módulo se circunscriben a las formas de acción y reflexión que se debe propiciar desde la educación para lograr la transformación en el socialismo, producto de una sociedad participativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción de Liderazgo participativo.</li> <li>• Liderazgo y participación como formas de poder.</li> <li>• Poder y empoderamiento, antagonismos e ideología de los términos.</li> <li>• Poder popular como formas de empoderamiento.</li> </ul>
<p><b>IV</b></p>	<p><b>Planes y programas nacionales como eje fundamental en la educación liberadora.</b></p>	<p>Consolidar el conocimiento de los planes y programas nacionales como eje fundamental en la educación liberadora, orientando la generación del conocimiento a las áreas de interés y atención de las necesidades reales del país.</p>	<p>La educación universitaria, producto de la sociedad capitalista, se ha sumergido en una serie de contradicciones estructurales que se traducen en desatención a los problemas reales de la sociedad. De allí que está unidad se centre en estudiar a profundidad las necesidades detectadas en los planes y programas nacionales para la adecuación del sector universitario a la atención de las necesidades sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan Nacional Simón Bolívar</li> <li>• Plan de la Patria 2013 – 2019.</li> <li>• Análisis de las áreas prioritarias y el papel de la universidad venezolana.</li> </ul>

<p><b>V</b></p>	<p>Investigación para la formación del pensamiento crítico.</p>	<p>Estudiar la investigación transformadora para la formación del pensamiento crítico, en atención a la educación robinsoniana y la educación liberadora que permitan el empoderamiento del poder popular para la construcción de la patria socialista.</p>	<p>La ciencia en el capitalismo, ha sido pensada desde la dominación, tanto de las invenciones, como del conocimiento. Nos corresponde en este proceso de transformación a una sociedad igualitaria apropiarnos de la ciencia y con ello de la investigación para la transformación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia y Sociedad</li> <li>• Investigación y participación</li> <li>• Métodos y metodologías de investigación para la transformación.</li> </ul>
<p><b>VI</b></p>	<p>Lenguaje no sexista para una sociedad de iguales.</p>	<p>Promover el uso del lenguaje no sexista, que garantice una educación de equidad que erradique la violencia de género.</p>	<p>Para una educación basada en la inclusión e igualdad, se hace necesario conocer y erradicar las brechas que el lenguaje ha generado en torno a los asuntos de género, asumiendo los cambios en esta materia que se viven en el país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genero e igualdad</li> <li>• Lenguaje no sexista en la educación</li> <li>• Normas que rigen el lenguaje no sexista en Venezuela</li> <li>• Violencia y Lenguaje.</li> </ul>



<p><b>VII</b></p>	<p>Filosofía libre para el uso de las TIC en el aprendizaje.</p>	<p>Adoptar la filosofía de software libre como principios rectores del hecho educativo, hacia la emancipación tecnológica y con ello la soberanía.</p>	<p>El software libre, más que un producto gratuito, representa una filosofía de acción, basada en la libertad y apertura. Esas premisas son necesarias incorporar a la educación del siglo XXI si queremos transformar críticamente nuestro sistema educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Software Libre y Software Propietario.</li> <li>• Libertad de Información.</li> <li>• Uso de las TICL en educación.</li> </ul>
-------------------	--	--	--	---

## Referencias

- Adam, F. (1987) *Andragogía y Docencia Universitaria*. Caracas. Venezuela
- Adam, F. (1990) *Andragogía Ciencia de la Educación de Adultos. Fundamentos Teóricos*. Caracas, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36860. (Extraordinario), Diciembre 30, 1999.
- Cruces, J. (2008) *La investigación en la Universidad Simón Rodríguez: Un tránsito institucional difícil*. Revista Entreciencias vol 2 año 1. (p 85-102)
- Engels, F. (2011) *Del socialismo utópico al socialismo científico*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Energía Eléctrica, Colección Bibliográfica.
- Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Grao.
- Marx, K. y Engels, F. (2007) *Manifiesto comunista*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Ministerio del Poder Popular para la Información (2009) *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 – 2013*. Caracas
- Ministerio del Poder Popular para la Información (2012) *Plan de la Patria para la gestión Socialista 2013-2019*. Caracas
- Rojas (2009) *Investigación acción participativa*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://amauta-international.com/iap.html>. [Consulta 2012, Junio 17].
- Salazar (2009) *Construcción Colectiva de las Políticas Académicas y de Investigación en el Marco de las Transformaciones en la UNESR para el fortalecimiento de la educación liberadora. Papel de trabajo preliminar para la transformación de la UNESR*.
- Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez [UNESR] (1999) *Reglamento sobre el Régimen de estudio de la UNESR Secretaría*, Caracas: UNESR

# Las TIC y la formación de los docentes

Colina, Isabel

[colinaisa@gmail.com](mailto:colinaisa@gmail.com)

Universidad Central de Venezuela. Caracas. República Bolivariana de Venezuela

## Introducción

Los seres vivos siempre han sentido la imperiosa necesidad de comunicarse entre sí y en ese sentido, los humanos cada vez más, van desarrollando y perfeccionando sus formas de hacerlo, por lo que inventaron el lenguaje y aprendieron a escribirlo logrando la forma de reproducir lo escrito, aprendiendo a su vez a fijar imágenes y a darles movimiento, aunado a la creación de la música. Todos estos procesos se han desarrollado más aún a partir del siglo XX con la aparición del computador.

Actualmente, y dado el gran avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cuya influencia en todas las esferas de la sociedad permite la difusión en los resultados de las ciencias, la producción y los servicios, a la vez que se refleja en la forma de actuar y pensar de los seres, donde lo logrado era catalogado como inalcanzable y, a veces, imposible imaginarlo.

Muchas veces en las universidades se percibe un cierto rechazo hacia los avances tecnológicos, con la argumentación de defender a los individuos, sin precisar que existen algunas cosas que son intrínsecamente humanas, así puede verse la tecnología, como la manifestación más profunda de la disconformidad con las cosas tal y como son.

La tecnología, por su parte, sirve para la estructuración del mundo y dar explicación del por qué de las cosas; este proceso constituye la actividad más antigua, que ha ocupado más tiempo a los humanos, no solamente las técnicas son imaginadas, fabricadas y reinterpretadas por el hombre, sino que su uso intensivo constituye la esencia misma de la existencia de la humanidad como tal conjuntamente con el lenguaje y las instituciones sociales complejas.

Así pues cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, para cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, constituye una innovación. En este sentido, se puede decir que aquellas universidades que no contemplen cambios en relación a los medios didácticos y a los sistemas de distribución de la enseñanza corren el riesgo de quedarse al margen de la corriente innovadora que caracteriza a las nuevas instituciones universitarias del futuro.

Luego tenemos, en el orden de la investigación, una serie de Objetivos, tanto General, como específicos, planteados de la siguiente forma:

## **Objetivo general**

Diagnosticar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los docentes en el contexto de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

## **Objetivos específicos**

- 1) Identificar los conocimientos que tienen los profesores de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, referente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 2) Describir la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica pedagógica de los docentes de la Escuela de Comunicación Social de la facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- 3) Identificar la disponibilidad para el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recursos didácticos en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- 4) Determinar los factores internos y externos que impiden el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de parte de los docentes de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- 5) Describir las posturas del equipo directivo y docentes de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medios de enseñanza.

## **Las Tics en la práctica pedagógica de los docentes**

En la actualidad las exigencias de esta sociedad que emerge, demandan de los profesionales una serie de competencias que, en mayor o menor medida, implican el uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En ese sentido

se considera que deben ser capaces de problematizar el conocimiento, saber encontrar, procesar, interpretar y descartar la información que no resulte pertinente. Dentro de ese esquema se encuentran los estudiantes universitarios, navegando en un mar de informaciones y en muchos casos se les hace difícil comprenderla.

Partiendo de lo anterior, consideramos importante, la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque implica nuevas concepciones para el alumno, que de acuerdo a Salinas, están relacionadas con: “la participación del estudiante y su aprendizaje, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales y la disposición para asumir responsabilidades propias de la sociedad de la información”. Esto supone nuevos estudiantes que se distinguen por esa inédita relación con el saber y con prácticas innovadoras de aprendizaje en permanente cambio.

En el mismo orden de importancia, encontramos a los docentes y su relación con las TIC en el proceso educativo, primeramente el papel tiene que ver con orientar el proceso de enseñanza, facilitándoles a los estudiantes las herramientas necesarias para indagar y producir nuevos conocimientos. Toda esta situación lo compromete con la formación en el aspecto técnico y didáctico para que le proporcione el uso pedagógico y garantizar la eficiencia y eficacia del referido proceso e innovar y promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

De igual manera los desafíos de la sociedad de la información exigen una formación acorde a las exigencias de las TIC, ya que brindan la oportunidad de generar información comprensible y actualizada. Por estas razones es relevante la actualización de los planes de estudio de la Escuela de Comunicación Social, porque permite a los futuros periodistas ajustarse a las necesidades planteadas por las TIC.

Es así que en el ámbito de los programas de innovación educativa, las universidades vienen realizando grandes esfuerzos para adecuarse a las exigencias de las TIC, en virtud de que contribuyen a ampliar el “ámbito de la acción educativa” (Montes de Oca, 2003) y a generar una nueva cultura, en cuanto a los avances institucionales.

Por lo anterior expresado, consideramos que las tecnologías de la Información y Comunicación proyectan nuevos desafíos en la formación de los Comunicadores Sociales, esta necesidad exige un cambio sustancial en los futuros periodistas, así estos retos y cambios proponen en la docencia, la investigación y extensión la transformación de los planes de estudios, líneas de investigación, los espacios, la estructura organizativa, etc. De acuerdo a esto, necesario se hace generar nuevas habilidades en los estudiantes de Comunicación Social asociadas a las TIC,

relacionadas con algunas de sus funciones, como son: Realizar reportajes, noticieros, edición, redacción e investigación .

En el caso de la Escuela de Comunicación Social de la UCV, la presente investigación permitió diagnosticar la situación actual en término de disponibilidad para el acceso, conocimientos (teóricos y prácticos) que tienen los profesores, utilización en la práctica pedagógica, factores internos y externos que impiden su uso didáctico y finalmente, las actitudes del equipo directivo y docentes con respecto a su utilidad como medios de enseñanza, con el propósito de formular recomendaciones para solventar los problemas y debilidades detectados que impiden su uso acorde con las exigencias de la era de la información. Así mismo, sirvió para identificar las bondades de las TIC en la enseñanza, precisando los recursos en existencia y lo que hay disponible.

La significación de esta investigación, parte de la visión de cada uno de los actores del sistema educativo sumergido en una serie de cambios propulsados por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así nos encontramos con los estudiantes y docentes, con las herramientas y competencias propias de las TIC, permitiéndoles alcanzar nuevos conocimientos para desenvolverse en realidades concretas. Igualmente las TIC, contribuyen al cambio en las prácticas educativas y mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje, de allí la importancia de la formación del docente, los recursos necesarios, el espacio físico y un cambio de actitud de todos los involucrados en el proceso educativo

En conclusión la investigación muestra su importancia desde diversas perspectivas: teórica, puesto que contribuye a establecer y describir una estructura de relaciones entre los diferentes agentes y situaciones que definen variables fundamentales asociadas a la utilización de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes de educación superior de la Escuela de Comunicación Social; metodológica, porque aporta un instrumento para diagnosticar la situación de las TIC en la referida Institución, y finalmente, desde la perspectiva práctica, también esta investigación es importante en virtud de que contribuye a la solución de problemas de uso de las TIC como recurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, que repercute directa o indirectamente a las instituciones educativas de educación superior, y que al no mejorarse esta situación a través del tiempo afecta la eficacia y la eficiencia en el logro de sus objetivos.

## **Revisión, Selección, Crítica Teórica y Conceptual**

En el marco del diseño de la investigación, y a los efectos de establecer un esquema que facilite el desarrollo del trabajo se estructuró la investigación en las siguientes fases o etapas:

Fase A: En esta primera etapa la autora se ocupó de desarrollar el arqueológico bibliográfico, revisando los materiales pertinentes sobre la temática seleccionada y los estudios previos que permitieron soportar los antecedentes y la estructura teórico-conceptual de la investigación. El arqueológico bibliográfico consistió en un inventario y revisión general de una serie de fuentes de información en torno al tema de estudio, del cual se tiene una idea específica, y que se define a lo largo de la búsqueda o arqueológico. Se debe resaltar que con el arqueológico se ven cuáles son las posibilidades de delimitar el tema objeto de estudio, para leerlo, a manera de ampliar e informar, obtener mayor conocimiento, o para justificar la investigación.

La realización de este proceso de arqueológico bibliográfico requiere ser acucioso, sistemático y cauteloso, en relación con la selección de la información, la cual posteriormente fue sometida a revisión. También fue necesario descartar información de dudosa procedencia, por ejemplo, proveniente de fuentes no arbitradas.

Fase B: Se estableció un lapso para determinar todo lo referente al problema (formulación, planteamiento del problema, entre otros). Una vez concebida la idea de investigación y el investigador ha profundizado en el tema en cuestión (acudiendo a la bibliografía básica, así como consultando a otros investigadores y fuentes diversas), es el momento que se tienen las condiciones para plantear el problema de investigación.

En realidad, plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema puede ser en ocasiones, de inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; lo que depende es qué tan familiarizado esté el investigador con el tema a tratar, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios como antecedentes, el empeño del investigador y las habilidades personales de éste. En otras palabras, el seleccionar un tema, una idea, no coloca inmediatamente al investigador en una posición que le permita comenzar a considerar qué información habrá de recolectar, por qué métodos y cómo analizará los datos que obtenga. Antes necesita formular el problema específico en términos concretos y explícitos y de manera que sea susceptible de ser investigado por procedimientos científicos.

Fase C: Antes de comenzar la investigación propiamente dicha, se debe determinar con precisión a cual material referido al tema se tiene acceso; se clasifica el material de referencia, en fuentes y autores. Específicamente, en esta tesis, fue indispensable haber accedido a toda la bibliografía de importancia publicada sobre el tema a tratar, ya que se relaciona con una investigación de punta. En tal sentido, a la hora de buscar material de referencia, resultó muy útil visitar las bibliotecas y recorrer sus ficheros, tanto temáticos como de autores. También se precisó indagar material en Internet, a través de los buscadores, centros de información, almacenes de trabajos y resúmenes. Finalmente, se seleccionaron los materiales en referencia que sirvieron a la investigación, pasándolos por un proceso de revisión, selección, crítica teórica y conceptual.

Fase D: En este aspecto es donde se describen y argumentan las principales decisiones metodológicas adoptadas acordes con el tema de investigación y las posibilidades que tiene el investigador. La claridad en el enfoque y estructura metodológica es condición obligada para asegurar la validez de la investigación por lo que se definieron los parámetros metodológicos con los cuales se desarrolló la etapa operativa de la investigación.

Fase E: Posteriormente se llegó a una etapa en la cual se recabó la información, se sometió a un proceso de análisis y síntesis para llegar a un conjunto de consideraciones concluyentes sobre el problema.

## **Reflexiones finales**

Avanzar en el fortalecimiento de un modelo educativo cónsono con las exigencias educativas-formativas de los nuevos tiempos, requiere que en los organismos de educación superior los docentes participen activa y motivadamente, lo cual involucra un fuerte compromiso institucional. De esta forma, la cultura universitaria debe promover la producción de conocimiento con base en una docencia y procesos de innovación que realmente faciliten la formación integral de sus estudiantes.

En este sentido, el propósito de este estudio sobre el uso de las TIC en la referida Escuela, se orientó en esta dirección, en el entendido que las nuevas tecnologías deben convertirse en herramientas de uso cotidiano, tanto de los docentes, como de los estudiantes.

En razón a lo expuesto y, en atención a las interrogantes y objetivos planteados, el estudio desarrolló una indagatoria aplicando un instrumento con diversos componentes, que permitió, a partir del análisis exhaustivo de la información arrojada, arribar a una serie de conclusiones que a continuación se indican:



-Al visualizar los resultados arrojados en cuanto a los conocimientos que poseen algunos docentes en el manejo de las tecnologías de la Información y la comunicación evidencia ciertas debilidades, no así la aplicación de ellos en su vida cotidiana, y esto está relacionado fundamentalmente con el rango de edades y consecuentemente con su experiencia, por lo que se concluye que hay necesidad de aprovechar lo que ya existe en materia de uso de las TIC, para una complementación de los referidos conocimientos y prácticas entre los profesores.

Es decir, que las pocas nociones que ya poseen algunos docentes, pueden convertirse en una fortaleza para la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en otras palabras, las características de los docentes pudiesen facilitar la adopción de una actitud favorable para la incorporación de las TIC en la educación, adicionalmente también proporcionaría la participación de los docentes en un proceso de educación continua en el área de las TIC; dada la importancia de los niveles de los docentes, que oscilan entre especializaciones y maestrías, Pere, entre otros, referentes teóricos de esta investigación, destaca esta formación de los profesores en servicio, porque viabiliza los procesos de aprendizaje abiertos y permanentes, y contribuye específicamente en la producción de contenidos. De esta forma se obtiene una nueva relación con el saber y nuevas prácticas del aprendizaje en permanente cambio.

-Se evidenció que el poco o débil uso de las TIC por parte de los docentes, puede interpretarse, desde la óptica del factor humano, como la presencia de gran resistencia al cambio tecnológico, lo cual puede tener un efecto negativo en el empleo habitual de las TIC en las prácticas docentes. Pese a que un porcentaje significativo de los referidos docentes tienen computadora personal y usan Internet, no la aprovechan para los fines académicos y didácticos. Dada esta realidad, es meritorio traer a la memoria, otros referentes de este trabajo, como lo son Gross, Stonier y Toharía que enaltecen las funciones de las TIC y la utilización en las actividades educativas, ya que posibilitarían las innovaciones del sistema educativo de acuerdo con las exigencias de la sociedad informacional.

-En otro aspecto percibimos que son poco efectivos los procedimientos para solicitar los recursos asociados a las TIC y las instalaciones utilizadas en el aula; inadecuado y limitado el estado de las instalaciones para el manejo de las TIC; insuficiente participación de un personal especializado para la conectividad de equipos en clase, igualmente exiguo el servicio prestado por el Centro de Apoyo para facilitar la utilidad de las TIC en las actividades docentes. En este sentido vale destacar que Cabero argumenta en sintonía con la realidad universitaria, que

siempre estarán presentes los problemas de actualización e innovación en el ámbito tecnológico por la rapidez de la Tecnología. También en el mismo orden, el art. 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, recoge el compromiso del Estado en cuanto a creación, servicios y dotación de las Instituciones Educativas, pero la problemática de la deficiencia presupuestaria es una realidad universitaria, que en nada coadyuva a revertir esta situación.

-Otro elemento concluyente, fue que la investigación en relación a los factores mostró disonancia en cuanto a las opiniones y criterios relacionados con la efectividad de los procedimientos, y puede obedecer a la disponibilidad de los recursos al momento de solicitarlos; en este sentido, deben considerarse varios factores, como el espacio físico, programas, formación de los profesores, apoyo del equipo directivo, etc., que deben tomarse en cuenta para la adecuada integración de las TIC en el currículum y en los procesos de gestión de la Institución.

-También se observó, que en la Escuela existen pocos estudios vinculados a la tecnología, no sólo de los profesores, sino de la propia sociedad; en cuanto a los factores docentes que obstaculizan el uso técnico y didáctico, tenemos que no existe una política de formación en el uso de las TIC con el propósito de integrarlas como herramientas para el logro de los objetivos de la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, y esto constituye un impedimento para la adecuada incorporación e integración de ellas. De esto se desprende, que su formación es vital, debido a su rol, sin su apoyo se dificulta la mencionada integración.

Por último y como elemento reflexivo, es significativo establecer que la formación necesaria de los docentes debería plantearse, tomando en consideración las diversas dimensiones, en este sentido Cabero, propone las siguientes: la semiología, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluada, crítica, organizativa, actitudinal, investigadora, etc., ya que de esta manera se daría un viraje a lo meramente instrumental. De igual manera, desde la perspectiva instrumental, la utilidad de la tecnología no puede seguir siendo asumida, sin saber lo que significan, pero develando las generosidades didácticas, como lo plantean los virtuales, teniendo como consecuencia, un vacío en la pedagogía y un libre albedrío a los intereses de la ciencia. Visto así, importante sería la reflexión de los docentes que vislumbre la relación entre Tecnología y Pedagogía en tiempos de transformaciones, para la definición de la educación y de los saberes pedagógicos oportunos para estos nuevos escenarios. Importante, en el mismo orden, sería comprender que esta revolución tecnológica, en el proceso educativo, ha venido

marcando la indiferencia hacia lo pedagógico, enalteciendo los diseños instruccionales, y trayendo consigo, la pedagogía como una herramienta técnica, generando un manejo poco reflexivo de la referida tecnología y por ende la negación del conocimiento pedagógico que posee el docente del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Cabero, J. (1996) Nuevas tecnologías de la información y comunicación. Documento en línea: Recuperado de <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.html>.
- Cabero, J. (2007) La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa? Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red1.pdf>.
- Cabero, J.. (ed) (2000d) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid.
- Cabero, J. (1998) Red Digital. Algunas ideas previas: El rol del profesor en los entornos de comunicación, los escenarios están cambiando. Madrid: Síntesis.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Artículo 103.
- Gross, B. (2000) El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Montes de Oca, M. (2003) Los profesores y las TIC en la educación superior. Caso: Universidad Metropolitana. Recuperado de: [tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/cabero2.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/cabero2.pdf) y [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/)
- Salinas, J. (2003) Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Madrid: Editorial Taurus.
- Stonier, T. T. (1989) Education Society's number-one enterprise. En Paine N. (ED.). Open Learning in transition. London: Kogan Page p.14-37.
- Toharia, M (2010) La Educación en la post modernidad. Revista Ciencia y Tecnología. Caracas: Ediciones venezolanas. Umaña, B. (2009). Las NTICS en la sociedad actual y su impacto en la escuela. Recuperado de: <http://ve.globedia.com/las-ntics>. [Abril, 2011].

# La formación del profesorado desde la pedagogía Enlazando Mundos

Ferrada, Donatila

[dferrada@ucsc.cl](mailto:dferrada@ucsc.cl)

Universidad Católica de la Santísima. Concepción. Chile

## Introducción y problemática

La pedagogía *Enlazando Mundos* es una experiencia educativa transformadora que se ha configurado en escuelas municipales (públicas) de la región del Bío-Bío ubicada en la zona centro-sur de Chile. Esta pedagogía dialógica se configura a partir de un trabajo comunitario que involucra el vínculo entre escuela, comunidad y la universidad, a fin de generar igualdad educativa en contextos educativos de alta vulnerabilidad socio-económica. La construcción intersubjetiva que se produce entre los diversos agentes que se involucran en cada proceso de enseñanza aprendizaje parten de tres consideraciones que se comparten entre todos: a) la realidad social, es una construcción que depende de los sujetos que la constituyen y por eso es transformable; b) la transformación sólo es posible con sueños y utopías, es decir, pensando que otros mundos son posibles de alcanzar, pero para ello, hay que imaginarlos primero y luego traerlos a la realidad, en ambos momentos es necesaria la participación de todos; y c) la transformación sólo es posible mediante la acción dialógica solidaria, por lo mismo, el trabajo debe ser voluntario, gratuito, desinteresado y a la base de interacciones sociales igualitarias.

Desde estos principios la construcción colectiva de un proyecto pedagógico emerge de, con y desde la propia escuela que busca transformarse, el cual tiene que incluir y nutrirse de: a) las experiencias avaladas en el ejercicio docente del profesorado de estas escuelas, b) de referentes científicos propios del campo de la pedagogía y, c) de los aportes de los agentes participantes provenientes de la comunidad social tanto vinculados con las escuelas como de aquellos que no lo están.

Este tipo de pedagogía dialógica, realiza una construcción intersubjetiva de, con y desde la multiplicidad de agentes sociales que participan en los procesos de transformación pedagógica, entre cuyos participantes esenciales se cuentan el profesorado, su alumnado y sus familiares, académicos, estudiantes de pre y postgrado, y otros voluntarios que participen. Esta construcción colectiva obedece a la argumentación que la transformación solo es posible cuando los nuevos significados son producidos a la base de acuerdos resultado de una gran diversidad de interacciones sociales entre todos los involucrados. Esto quiere decir que esta

pedagogía asume que el aumento de interacciones diversificadas que experimentan los sujetos, les permite de manera conjunta ir produciendo nuevos significados y resignificaciones a construcciones de sentidos previas, y de esta forma aumentar los aprendizajes escolares. Este argumento permite refutar la homogeneidad de interacciones en que se mantiene el aula tradicional, lo que inmoviliza el aprendizaje escolar.

Enlazando Mundos se configura como una pedagogía dialógica desde el cual asume todas las decisiones y acciones curriculares, didácticas, de aprendizaje y de evaluación comprometidas en la construcción de aprendizaje educativo. Si bien esta pedagogía puede aplicarse en cualquier contexto educativo, la experiencia, a la fecha, ha estado focalizada exclusivamente en escuelas municipales (públicas) y contextualizada en la región del Bío-Bío, en Chile (Andaur y otros, 2006; Bastías, 2009; Saldaña, 2010; Aravena y otros, 2011, Estrada, 2012; Fontalba y otros, 2012; Colipí, 2012; Díaz y otros 2013; Ferrada, 2012); es decir, aún no ha sido considerada como una pedagogía desde la cual, impactar los procesos de formación de profesores a través de la docencia universitaria. Toda vez, que los fracasos escolares, entendidos como nulos aprendizajes por parte del estudiantado se reproducen tanto a nivel universitario como en el sistema educativo escolar. Esta realidad se hace cada vez más patente en la formación inicial del profesorado chileno, no solo demostrado en los escasos resultados de aprendizajes que los jóvenes profesores producen en sus estudiantes, sino que además, a través del sistema de evaluación de conocimientos pedagógicos y disciplinares de estudiantes egresados de pedagogía, tanto de universidades tradicionales como de privadas, conocida como Evaluación INICIA. Los resultados más recientes arrojan que los estudiantes egresados de pedagogía media, en lo que dice relación con los conocimientos pedagógicos, sólo un 55 % logra el nivel aceptable; y en conocimientos disciplinares, los resultado son aún más preocupantes, ya que en el nivel insuficiente se concentra el 69% de los egresados (Mineduc, 2013).

Por otra parte, transformar la docencia universitaria no resulta un proceso fácil ni para los docentes ni para los propios estudiantes, portadores ambos de una cultura tradicional asentada en el modelo cátedra donde el docente es el portador y erudito en los conocimientos y el estudiante quien debe hacerse acreedor de ellos. Esto es particularmente predominante aún en las carreras universitarias del área de las Humanidades, en las cuales se encuentran las pedagogías. Incluso, las “nuevas propuestas innovadoras” que se proponen para el futuro desempeño del profesor son impartidas a través del discurso y no desde la práctica en el aula universitaria. De

esta situación se afianza la creencia que la formación inicial de profesores se constituye en la “teoría” y una vez finalizado este proceso e incorporado el profesor en el sistema escolar aprenderá la “práctica”, es decir que en su paso por la universidad no completa su proceso de formación. De allí que requiere otros 5 años de experiencia laboral para culminar lo algunos han dado en denominar la etapa del profesor novel, la cual en verdad, a nuestro juicio no corresponde, puesto que aún no tiene la formación profesional completa.

Estos antecedentes, sumados al compromiso profesional que tenemos quienes impartimos docencia universitaria en la formación de pedagogos, ha movilizad el inicio de procesos transformadores en éste ámbito desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, a fin de intentar mejorar los resultados de aprendizajes de los futuros profesionales de la educación. Desde este contexto, esta investigación se propuso conocer el proceso de transformación de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en la docencia universitaria y su impacto en los resultados de aprendizaje de estos profesionales.

## **La pedagogía dialógica Enlazando Mundos**

Esta pedagogía organiza su quehacer desde fundamentos del currículum crítico comunicativo, la didáctica interactiva, el modelo de aprendizaje dialógico y la evaluación comunicativa, a partir de lo cual, generan una praxis donde se entrecruzan cada uno de estos componentes y se presentan dinámicamente durante todo el proceso pedagógico que se asume, y que en definitiva constituyen con ello una construcción intersubjetiva.

De esta forma, la construcción curricular desde el currículum crítico comunicativo (Ferrada, 2001) vela por desarrollarse desde una racionalidad comunicativa, lo cual implica que todas las acciones se orientan desde el entendimiento entre todos los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1987), donde los argumentos son validados desde pretensiones de validez siempre susceptibles de críticas por un mejor argumento, y donde se descartan las pretensiones de poder avaladas en posiciones laborales, académicas, de género u de otro tipo que pudieran existir. En términos operativos, implica que todos los participantes alcancen acuerdos sobre los saberes que se enseñaran. Esto quiere decir que los procesos de negociación se realizan en torno tanto a programas de estudios como de los aportes de los propios sujetos que participan. Frente a los programas escolares cuestiones como ¿qué de ellos queremos mantener? ¿qué de ellos queremos cambiar?, ¿porqué? ¿para qué? ¿contribuyen al tipo de persona y sociedad

que queremos? Desde estas reflexiones, se mantienen contenidos y se incorporan nuevos. De la misma forma, se elaboran los objetivos de aprendizaje y se programa el trabajo pedagógico, teniendo presente la flexibilidad curricular en todo momento, si es que se decide en conjunto modificar.

Por su parte, la construcción intersubjetiva del aprendizaje, se realiza a partir de la organización del aula desde los 7 principios del aprendizaje dialógico propuesto por Flecha, (1997), y por el principio de emocionalidad-corporeidad propuesto por Ferrada (2009). Una breve síntesis de los primeros, es: el principio de dimensión instrumental, incorporar el máximo de contenidos posible, a fin de ofrecer al estudiantado la inclusión social en igualdad de condiciones; el principio de inteligencia cultural, permite organizar el aula igualitariamente y sin jerarquizar a los estudiantes por capacidades cognitivas; el principio la construcción de sentido, permite dotar al estudiantado de una diversidad de referentes sociales con lo cual abrir la posibilidad de elección de nuevos proyectos de vida y de una nueva valoración del proceso educativo; el principio de solidaridad, permite ofrecer la misma oportunidad al otro para aprender, tal cual yo la tengo; el principio de diálogo igualitario, permite entenderse desde la razón argumentativa y no desde las pretensiones de poder avaladas en una supuesta jerarquía entre quienes enseñan respecto de quienes aprenden; el principio de igualdad de diferencias permite nivelar los resultados de aprendizaje de todos/as; el principio de transformación rompe con la estructura del aula privada y monodirigida (un solo profesor) a un aula co-dirigida por todos quienes participan en el proceso pedagógico que permita configurarla como un espacio público de construcción de aprendizajes. Por su parte, el principio emocionalidad/corporeidad (Ferrada, 2009) demanda una reorganización que involucre movimiento, encuentros, interacciones con vínculos emocionales que colaboren en sentirse *tocado en la emoción al estar en presencia del otro* (Varela, 2000) y de esta forma generar condiciones distendidas para producir el aprendizaje.

Por su parte, la didáctica interactiva se constituye en el referente de la pedagogía Enlazando Mundos, incorporando todos los métodos que cumplan con el criterio del aumento en las interacciones que mantienen los sujetos. Un ejemplo de ello son los grupos interactivos, que consiste en organizar el aula en pequeños grupos de alumnado (entre 4 a 5) a cargo de un agente colaborador de aprendizaje como responsable y una vez que desarrollan las actividades, rotan al siguiente, y así sucesivamente, de esta forma todos pueden multiplicar sus opciones para aprender y de interactuar con los demás.

Finalmente, la evaluación comunicativa se constituye, en un potente recurso para fortalecer los aprendizajes y para cerciorarnos en conjunto del avance de los mismos. Se trata de quitar todo carácter punitivo y de control que tiene actualmente la evaluación en el aula, por el contrario, se transforma en un medio de colaboración donde la responsabilidad por conseguir los aprendizajes es de todos y cada uno, consiste en la demostración en que mi aprendizaje culmina cuando mi compañero/a haya aprendido lo mismo que yo. Para lo cual, la elaboración de los instrumentos de evaluación formal del avance curricular del alumnado, implica la participación de todos, donde, por ejemplo, todos y todas construyen las preguntas a ser evaluadas, la misma consideración al momento de corregir los productos alcanzados. Este simple hecho moviliza una serie de procesos, especialmente para el propio alumnado, que al hacerse partícipe de sus propias evaluaciones, requiere por una parte, estar muy enterado de los conocimientos a evaluar (y corregir), y por otra, tener el conocimiento mínimo para participar en la elaboración de preguntas, por ejemplo. Esto permite posicionar al estudiante en igualdad de condiciones -respecto de la evaluación de sus aprendizajes- frente al profesorado y a los colaboradores de aprendizaje.

## **Objetivos**

1. Comprender la transformación de la docencia universitaria a través de la pedagogía Enlazando Mundos.
2. Determinar el impacto de la pedagogía Enlazando Mundos en la docencia universitaria.

## **Consideraciones metodológicas**

Se trabajó con un diseño mixto de tipo concurrente. El diseño cuantitativo contempló a 477 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, desde la cohorte del 2009 al 2012 que cursaron los cursos de Currículum Educacional y Proyectos Curriculares. Para determinar la tasa de aprobación y reprobación de cada curso se consideró esta situación de cada estudiante al fin de semestre, con lo cual se calculó dicho porcentaje. El diseño cualitativo, consideró la técnica de observación mediante filmaciones, notas de seguimiento tomadas clase a clase, actas de notas finales y documentos de clase.

## **La docencia universitaria desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos**



## I. La transformación de la docencia universitaria a partir de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los resultados, reportan que la pedagogía dialógica Enlazando Mundos implica una triple transformación de la docencia, una pre-activa, una activa y otra post-activa. Entendiendo a la primera, como a aquellas acciones curriculares realizadas previa al desarrollo del trabajo de aula, a la segunda, como aquellas acciones curriculares durante el trabajo de aula, y a la tercera, como aquellas acciones curriculares posteriores al trabajo de aula.

### 1. Transformación de la docencia pre-activa

<b>Docencia tradicional</b>	<b>Docencia transformada Enlazando Mundos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones curriculares exclusivas del docente. Presentación del programa del estudio a los estudiantes sin posibilidad de negociación.</li> <li>• Preparación de presentaciones de clases (cátedras) y de talleres y disposición de los mismos al estudiantado (plataforma digital)</li> <li>• Atención del alumnado en función del propio interés de este.</li> <li>• Preparación de los instrumentos de evaluación y revisión de los mismos.</li> <li>• Calificar a los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones curriculares colectivas entre docente y estudiantes. Reelaboración conjunta del programa de estudio. Acuerdos de contenidos, didácticas y formas de evaluación entre docente y estudiantes</li> <li>• Distribución de rol de colaborador de aprendizaje (CA) de cada estudiante durante el semestre.</li> <li>• Selección de contenidos, recursos materiales y simbólicos y propuestas de criterios evaluativos de cada CA responsable de cada grupo interactivo.</li> <li>• Selección de contenidos, recursos y criterios y revisión de las mejoras a las propuestas de cada CA por parte del docente.</li> <li>• Inclusión de nueva bibliografía por parte del docente y del CA para cada grupo interactivo.</li> </ul>

### 2. Transformación de la docencia activa

<b>Docencia tradicional</b>	<b>Docencia transformada Enlazando Mundos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del aula en forma tradicional en el momento de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del aula en pequeños grupos interactivos a cargo de un CA</li> </ul>

<p>cátedras y en grupos para el desarrollo de talleres.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del docente abierta a preguntas que surjan desde el estudiantado.</li> <li>• Asistencia y supervisión al desarrollo del trabajo grupal que realizan los estudiantes y que es el mismo para todos.</li> </ul>	<p>del propio curso y en ocasiones se trabaja con voluntarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de cada grupo interactivo en el cual se desarrolla una temática mediante el uso de diversos recursos didáctico.</li> <li>• Rotación de los integrantes de cada grupo al siguiente en el cual tienen otras forma de aprender durante la misma clase.</li> <li>• Participación de cada estudiante haciéndose cargo de su aprendizaje y de el de sus compañeros. Colaboran con el CA de cada grupo.</li> <li>• Intervienen los criterios evaluativos y proponen su propia evaluación y la de sus compañeros.</li> <li>• Grupalmente alcanzan consensos respecto de la evaluación final.</li> <li>• Coordinación, apoyo y asistencia permanente a cada grupo interactivo por parte del docente.</li> <li>• Cada grupo interactivo realiza una presentación interactiva con la totalidad del curso y se debaten los contenidos y formas de aprendizaje de forma colectiva.</li> </ul>
--	---

### 3. Transformación de la docencia post-activa

<b>Docencia tradicional</b>	<b>Docencia transformada Enlazando Mundos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de los informes de los talleres con pauta única de revisión.</li> <li>• Corrección de certámenes cuando corresponda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo interactivo prepara un informe de los aprendizajes alcanzados en la fase activa.</li> <li>• El informe es revisado por el docente y su evaluación discutida bajo pretensiones de validez con los estudiantes. Negociación argumentada de la evaluación final.</li> </ul>

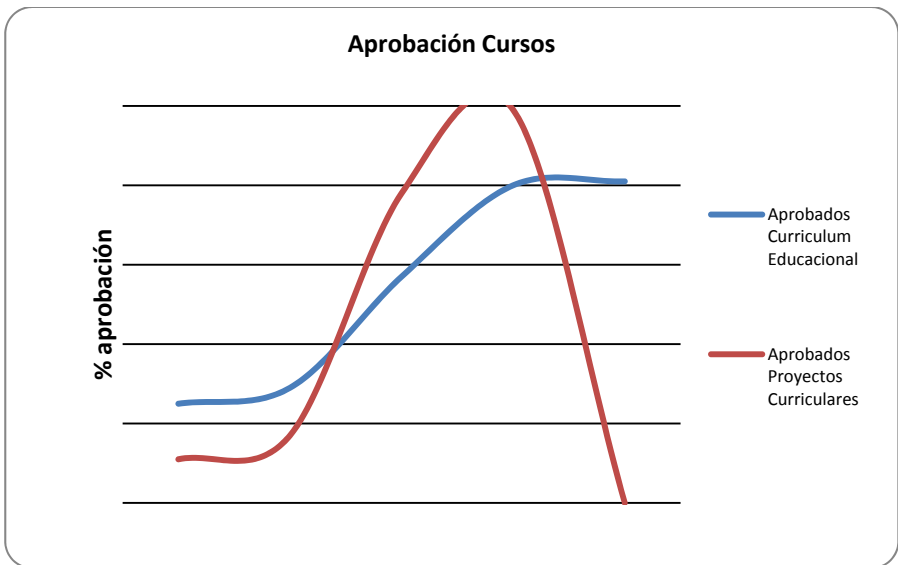
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificaciones finales de todas las pautas de evaluación usadas.</li> </ul>
--	--

Las transformaciones realizadas a la docencia tradicional resultan evidentes en cada una de las tres fases estudiadas, y sin duda, el carácter protagónico que asumen los estudiantes, la democratización de cada de las acciones de la docencia que se ponen en práctica entre docente y estudiantes y el carácter colectivo que adquiere la construcción de sentido entre la comunidad en que se construyen los aprendizajes, resultan ser lo más significativos de esta experiencia.

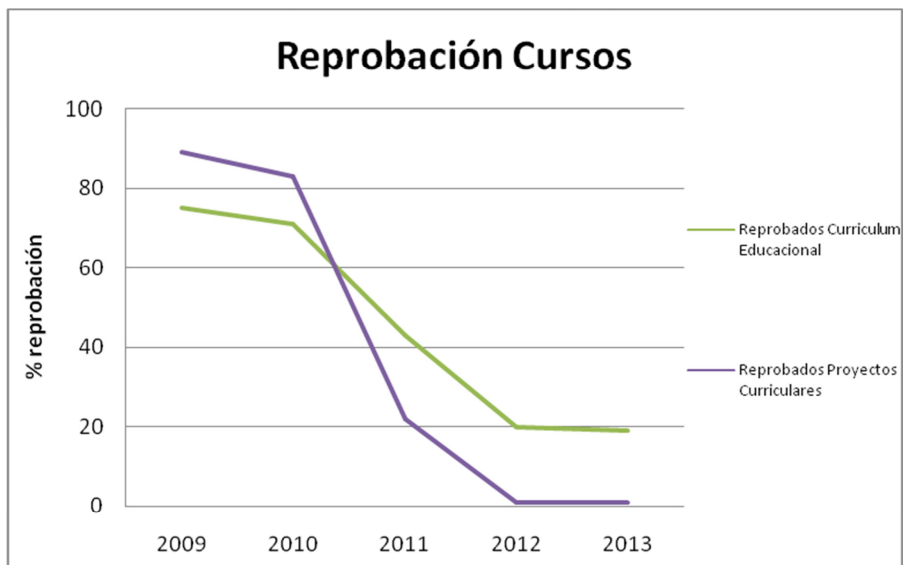
## II. El impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado a partir de la pedagogía Enlazando Mundos

El impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado se realizó observando el porcentaje de estudiantes que aprueban o reprueban los dos cursos estudiados: Currículum educacional y Proyectos curriculares.

El estudio longitudinal muestra el seguimiento en la aprobación de los cursos desde el año 2009 al 2013.



El estudio longitudinal muestra el seguimiento en la aprobación de los cursos desde el año 2009 al 2013.



En el caso de los datos cuantitativos, resulta claramente evidente el impacto de la implementación de la pedagogía dialógica enlazando mundos, que en este caso demuestra la altísima aprobación que obtienen los estudiantes respecto de la aprobación que obtenían cuando la docencia era tradicional.

## Conclusiones

1. La pedagogía dialógica Enlazando Mundos permite transformar la docencia universitaria generando prácticas curriculares que involucran protagónicamente a todos los agentes participantes en el aula, con lo cual es posible avanzar hacia procesos de aprendizajes de formación de profesores de carácter intersubjetivos, que mejoran sustantivamente los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
2. La pedagogía dialógica Enlazando Mundos aporta a la docencia universitaria de formación de profesores, toda vez que pone en evidencia, que es posible transformar las prácticas tradicionales basadas exclusivamente en la cátedra que tan escasos resultados de aprendizajes con siguen en las aulas universitarias.

## **Bibliografía**

Andaur, A.; Gutiérrez, M.; Schreiber, B.; Venegas, C. (2007) El desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto “Enlazando Mundos”: un modelo transformador del profesorado en escuelas municipales vulnerables de la provincia de Concepción. Seminario de Investigación para Optar al grado de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Aravena, P.; Candia, C.; Detzel, D.; Palma, R.; Villaseñor, C. (2011) La incorporación de la metodología de grupos interactivos como generadora de igualdad de resultados de aprendizaje en la asignatura de biología en un establecimiento municipal de la comuna de Penco. Seminario de Investigación para Optar al grado de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Bastías, E. (2008). La gestión educativa construida al interior del proyecto educativo Enlazando Mundos. Modelo de gestión y conceptos de participación. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Colipi, N. (2012) Los principios del modelo de aprendizaje dialógico en el contexto de una escuela municipal descrito desde los colaboradores de aprendizaje y los estudiantes. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Del Pino, M.; Silva, K.; Toloza, A. (2009) La enseñanza de comprensión de textos argumentativos mediante la metodología de grupos interactivos. Seminario de Investigación para Optar al grado de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Díaz, M.; Fica, K.; Sáez, J. (2013) Desarrollo de los procesos cognitivos mediante el proyecto pedagógico Enlazando Mundos en niños y niñas con y sin diagnóstico en un aula integrada de la educación regular. Seminario de Investigación para Optar al grado de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Estrada, A. (2012) La iniciación a la lectura en alumnos preescolares insertos en un contexto educativo adverso desde el proyecto pedagógico Enlazando Mundos y la

participación de los distintos colaboradores de aprendizaje que intervienen en él. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Ferrada, D. (2001) *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.

Ferrada, D. (2012) *Construyendo escuela compartiendo esperanzas*. Santiago: RIL Editores.

Ferrada, D. (2009) El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista Educere*, Año 13, N° 44 • Enero - Febrero - Marzo, 2009 • 29 - 38

Flecha, R. (2006) *Sharing Worlds*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield

Fontalba, V.; Gutierrez, M; Iturra, A.; Lavin, K.; Martinez, M (2012) Desarrollo del pensamiento científico, a través de la metodología de grupos interactivos, en una escuela pública de alta vulnerabilidad. Seminario de Investigación para Optar al grado de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.

Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. II: Crítica a la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.

Saldaña, D. (2008) El rol de los colaboradores de aprendizajes al interior del proyecto Enlazando Mundos. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Varela, F. (2000) *El fenómeno de la vida*. Barcelona, Gedisa. Santiago, Dolmen.

# **A experiência do PIBID – educação física na UNEMAT/Cáceres**

Hack, Leni

[hackleni@gmail.com](mailto:hackleni@gmail.com)

Universidade do Estado de Mato Grosso. Brasil

## **Iniciando a trajetória pibidiana no curso de Educação Física**

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT possui atualmente 51 cursos regulares de graduação em seus 12 campi universitários, dos quais 23 são cursos de licenciatura, nas áreas de Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Em 2009, três campi da UNEMAT iniciaram as atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, em 2012 passamos para oito campi da UNEMAT, através de 27 subprojetos, contemplando 476 bolsistas de iniciação à docência, 69 professores supervisores de 108 escolas do estado de Mato Grosso.

O Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UNEMAT – Campus de Cáceres apresentou sua proposta de trabalho junto ao PIBID, em 2012, iniciando suas atividades em agosto do mesmo ano.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para qualificar o processo de formação de professores, conforme previsto na página eletrônica da CAPES/PIBID, cujos objetivos consistem na valorização e incentivo ao magistério, bem como possibilitar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a participação em experiências inovadoras, em termos de organização didático-pedagógica dos conteúdos, discussão sobre a metodologia de ensino e reflexão sobre a práxis.

De acordo com o portal da CAPES, temos enquanto caracterização do PIBID como um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média

nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério. (BRASIL/CAPES)

A expectativa principal do PIBID consiste em aproximar a universidade da escola pública, levando universitários dos cursos de licenciatura, para a escola no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e construir um espaço de ação/reflexão no processo de formação docente. A proposta do subprojeto de Educação Física – PIBID-EF – no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - da UNEMAT fundamenta-se na leitura da realidade escolar da educação física em Cáceres, apresentada em trabalhos de conclusão de curso de nossos/as egressos/as.

Encontra-se amparada na necessidade de ampliar a reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos, políticos e culturais, coerentes com as transformações sociais, buscando elementos para promover a melhoria da qualidade na educação básica, a partir do incentivo aos/às acadêmicos/as na experiência de conviver/interagir com o profissional da escola e vivenciar o espaço da escola pública como campo de formação para a construção do conhecimento.

O PIBID-EF tem como proposta fundamental, oportunizar a integração formal, sistematizada e permanente entre a universidade e a escola pública da educação básica e, contribuir com a formação de professores/as através de processos coletivos de reflexão, elaboração e sistematização do conhecimento pertinente à esta área do conhecimento. Desta forma, seu principal objetivo consiste em proporcionar aos acadêmicos/as do curso de Educação Física da UNEMAT – Campus de Cáceres a possibilidade de aprofundar os conhecimentos e experiências relacionadas a prática docente, no intuito de contribuir na formação de um profissional crítico e compromissado com a emancipação humana, a partir da compreensão do projeto histórico de sociedade.

Dentre seus objetivos podemos destacar a melhoria da qualidade da formação em Educação Física dos/as acadêmicos/as envolvidos/as, fundamentada nas várias dimensões do processo formativo/reflexivo; o desenvolvimento e apoio às atividades acadêmicas, culturais e esportivas nas escolas envolvidas, planejadas, discutidas, coordenadas e executadas pelos/as acadêmicos/as-bolsistas e professores/as supervisores/as; a compreensão e a vivência da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão no ambiente educativo como princípio metodológico de intervenção pedagógica, frente aos problemas apresentados no cotidiano escolar e; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem



recursos de tecnologia digital, da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Considerando os objetivos, a finalidade e a dimensão desse Programa, é pertinente a reflexão sobre o impacto de tal política pública nos processos de formação de professores a partir dos apontamentos do coletivo participante no Programa, que possibilitem melhorar as dinâmicas educacionais nele gestadas e dele derivadas.

Quanto à metodologia empregada para produção desse artigo, nos embasamos na pesquisa bibliográfica associada as reflexões do coletivo pibidiano e da condição de participante do PIBID na qualidade de coordenadora de área, considerando as possibilidades de construção de modelos de processos formativos a partir da centralidade do papel da pesquisa.

Sendo assim, temos como objetivo neste artigo apresentar uma reflexão acerca dos impactos da experiência de inserção do coletivo pibidiano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - PIBID-EF/UNEMAT, embasadas nas experiências vivenciadas nas Escolas Estaduais Demétrio Costa Pereira e Leopoldo Ambrósio Filho e na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva, situadas no município de Cáceres/MT, durante o período de desenvolvimento do Programa, entrelaçadas com as leituras relacionadas à Teoria Crítico-Superadora, considerando o período de formação inicial.

## **Concepções e novas leituras da Educação Física**

O processo educacional no Brasil, historicamente, tem sido considerado e caracterizado como excludente. Por mais que haja a garantia legal de acesso à toda a população, isso não significa condições de acesso ao conhecimento e à produção do mesmo, bem como a permanência dos integrantes da classe trabalhadora no sistema educacional. A classe composta por latifundiários, industriários, enfim, os detentores dos meios de produção, da economia e do poder político, passam também a deter o domínio sobre o conhecimento formal. Ponce (2007, p. 169) afirma que:

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.

Nesse conjunto de interações sociopolíticas e culturais, cria-se um discurso de que o processo formativo no âmbito escolar torna-se pressuposto para a aquisição da

cidadania, portanto, passa a ser uma reivindicação da classe trabalhadora. Por outro lado, Frigotto (1999, p.33) destaca que:

As relações sociais e econômicas presentes em nosso meio afetam diretamente a estrutura organizacional da educação, visto que as práticas educativas partem da prática social estabelecida pelos membros de uma determinada sociedade, onde “interesses antagônicos estão em luta”.

Nesse jogo de interesses, a educação tem sido desenvolvida numa concepção denominada por Freire (1987) de “bancária”, pois o conhecimento é exclusivo do educador, que o comunica aos seus educandos, que pacientemente recebem as informações e as reproduzem; tendo por objetivo a formação de pessoas capazes de adaptação aos interesses da classe dominante, num processo de acomodação e preservação do sistema vigente.

Em oposição, temos a concepção freireana de uma educação “libertadora”, onde acontece uma relação dialética entre educador e educandos, num processo que procura a emancipação humana, através de um ensino “dialógico, crítico e problematizador”, caracterizada como uma prática político-educativa progressista, que “*não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo*” (Freire, 1994, p. 20).

A Educação Física enquanto um componente curricular da escola não está isenta nesse processo. Ao longo da história educacional brasileira e de acordo com cada época podem ser observadas diferentes concepções de Educação Física, bem como formas variadas no processo de desenvolvimento da mesma, em termos de conteúdos e prática pedagógica, que revelam as relações existentes com determinado contexto social.

Na educação formal, temos diferentes abordagens pedagógicas advindas de diferentes matrizes teóricas, caracterizando-as, ora tecnicistas, biologicistas, pedagogicistas ou sócio-culturais, de acordo com as formulações político-ideológicas das teorias que as embasam. Estes conhecimentos produzidos pela educação física transitaram em diferentes campos da intervenção profissional, quer seja educacional, esportivo, na saúde ou no lazer, desde proposições metodológicas desenvolvimentistas até as progressistas, em contraposição ao modelo hegemônico, caracterizado pelo tecnicismo esportivo. Não existem linhas rígidas demarcatórias separando estas diferentes concepções, elas estão empiricamente imbricadas e relacionam-se em maior e menor grau na medida dos interesses envolvidos.

Para o Coletivo de Autores (1992) a Educação Física constitui-se a partir de sua intervenção nas diferentes manifestações da cultura corporal, ou seja, conteúdos que

compreendem os jogos, as lutas, as danças, os esportes, as ginásticas e as atividades rítmicas e circenses. A produção da humanidade, relacionada a estas temáticas, no decorrer dos tempos, tem sido objeto de estudo da Educação Física.

Para Taffarel e Escobar (2009):

O significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, mas, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las como "ações motoras". Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconder as relações entre a produção de conhecimento, o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

Nas últimas décadas, a educação física brasileira tem problematizado sua intervenção pedagógica no processo de formação humana, especificamente, no ambiente escolar, enquanto disciplina curricular. É pertinente ao curso de formação de professores de educação física, a apresentação e discussão dessas diferentes abordagens pedagógicas, criando possibilidades de reflexão, produção crítica e a experimentação das mesmas no cotidiano escolar e acadêmico.

Nesta mesma perspectiva, é fundamental oportunizar aos estudantes, a vivência de variadas metodologias, tecnologias, recursos e materiais didáticos no intuito de qualificar as ações acadêmicas, a partir das diversas experiências pedagógico-formativas acadêmicas/científicas e, ao mesmo tempo, acompanhar e avaliar uma série de limitações impostas ao professor/a no início da docência em seu exercício profissional nas escolas.

De acordo com Freire (1987, p. 265):

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco.

Para tanto, propomos desenvolver um processo de elaboração coletiva, com os/as professores/as supervisores/as e bolsistas do PIBID, para implementação de uma dinâmica pedagógica de organização e sistematização dos conteúdos da educação

física, a serem desenvolvidos em aula, no sentido de propiciar ao coletivo envolvido, a produção de conhecimentos e saberes relacionados às manifestações da cultura corporal, embasados na reflexão e produção teórica do Coletivo de Autores (1992).

A Teoria Crítico-Superadora apresentada pelo Coletivo de Autores em 1992, propõe que o profissional da Educação Física deve realizar uma contínua análise epistemológica e social da realidade da escola onde exercita sua função, e a partir daí, construir as suas aulas, embasados na dialética entre professor/aluno, a partir da valorização do conhecimento trazido pelos discentes.

O Coletivo de Autores (1992) traz em seu texto, conceitos e discussões sobre a metodologia para realização de diferentes práticas da cultura corporal, pertencentes ao conteúdo da disciplina escolar aqui discutida. Em alguns de seus parágrafos, constatamos a grande importância do estímulo do professor para com os alunos, mas não só para a prática de determinada atividade em si, mas sim, do processo de discussão e análise social crítica sobre o que está ou foi aprendido no decorrer das aulas. Importante também, a interação entre todos como um coletivo pertencente a um mesmo ambiente e compreender que cada um depende do outro para atingir objetivos maiores.

## **PIBID - Limites e Possibilidades na formação docente**

O trabalho tem sido desenvolvido a partir de uma agenda definida com o coletivo envolvido nesse Programa, com a observação da realidade escolar e da apropriação da produção teórica, para que esta síntese se constitua em ações integradoras entre a pesquisa, o ensino e a extensão no fazer pedagógico, proporcionando aos/as acadêmicos/as-bolsistas futuros professores/as, experiências teórico-metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola, confrontando assim as experiências existentes e o conhecimento científico discutido na universidade.

O PIBID-EF conta com a participação efetiva de acadêmicos/as-bolsistas do Curso de Educação Física da UNEMAT – Campus de Cáceres, nas atividades propostas: leitura e estudos dirigidos, oficinas pedagógicas, seminários, ciclo de palestras e outras, no intuito de fortalecer e qualificar a formação didática e pedagógica dos sujeitos envolvidos neste processo. As atividades constantes neste programa tem sido desenvolvidas em 4 (quatro) etapas, organizadas de forma a atender aos objetivos propostos. O eixo articulador desse processo possibilita e permite ao acadêmico-bolsista analisar criteriosamente a realidade escolar à luz das teorias que embasam sua formação acadêmica.

Na etapa de Orientações Gerais do Programa, aconteceram reuniões com o público envolvido; acadêmicos/as-bolsistas, outra, com professores/as supervisores/as e ainda, com a gestão das escolas envolvidas, bem como as equipes pedagógicas, no intuito de apresentar e dialogar acerca do projeto e suas reais possibilidades. Nesta etapa, aconteceram outros encontros informais de observação da realidade do cotidiano das aulas de educação física no contexto das escolas participantes, considerando aspectos relacionados ao planejamento, avaliação, relação professor e aluno, metodologia e técnicas de ensino utilizadas pelo professor; material de apoio didático e outras questões consideradas pertinentes. Estas observações foram registradas em caderno de campo individual dos bolsistas.

Nesse processo de observação, foi fundamental realizar um diagnóstico da escola, contemplando dados sócio-econômicos, culturais e censitários da comunidade; buscar informações sobre os problemas existentes na ótica dos sujeitos da escola, a partir daí obter subsídios para o desenvolvimento do trabalho em questão.

Na etapa de Organização do Plano de Trabalho constaram os encontros específicos para a discussão e elaboração do plano de trabalho a ser desenvolvido, perspectivando a etapa de intervenção. O coletivo de acadêmicos/as-bolsistas, sob orientação dos professores supervisores e coordenação do projeto, discutiram e organizaram o plano de trabalho a ser desenvolvido nas escolas envolvidas, constando atividades de cunho didático-pedagógico e de intervenção, tendo por base as possibilidades formativas do exercício docente, que exigem uma reflexão sobre as diferentes experiências vivenciadas nas instituições escolares, permitindo a análise e a compreensão da realidade educacional brasileira.

O período de Desenvolvimento do Plano de Trabalho de cada acadêmico/a-bolsista aconteceu de acordo com o cronograma definido no planejamento coletivo, realizado com a equipe do projeto. Tais ações consistiram na efetivação de estudos dirigidos, em atividades de observação em sala de aula, colaboração no processo de planejamento das atividades docentes, organização de seminários, palestras, cursos, oficinas pedagógicas, gincanas culturais e esportivas, vivências, eventos da cultura corporal, criação e alimentação de um blog, práticas de ensino e outras formas didático-metodológicas de intervenção, dentre outras possibilidades de ações, previstas no plano de trabalho coletivo.

A etapa de Sistematização, Socialização e Avaliação se mescla com a etapa de desenvolvimento do trabalho, pois alimenta e (re) alimenta os indícios da realidade percebida com as possibilidades de superação e também como a etapa final, em que serão produzidos os relatórios, com caráter propositivo, a partir da avaliação do

projeto, frequência, participação qualitativa nas atividades realizadas e elaboração/sistematização dos dados e relatórios das atividades desenvolvidas. A sistematização e o registro do trabalho estão sendo efetivados de modo processual, durante todo o período de desenvolvimento das atividades, no intuito de organizar a socialização e avaliação do trabalho realizado durante o período do PIBID-EF, em um seminário com a comunidade das escolas envolvidas no programa.

Em todas as etapas de desenvolvimento do programa as ações/atividades tiveram seu registro através de som e imagens. O acompanhamento das atividades pela coordenadora de área e pelos/as supervisores/as das escolas envolvidas ocorreu na forma de encontros, visitas nas escolas, preenchimento de fichas e comunicação virtual. O acompanhamento permanente serviu no processo de avaliação da execução das atividades didáticas e pedagógicas previstas, bem como na promoção e socialização das experiências vivenciadas pelos/as acadêmicos/as-bolsistas durante a execução do programa.

O coletivo pibidiano teve sua aproximação com as escolas participantes com a presença dos docentes supervisores, com objetivo de observar o espaço escolar e suas possibilidades pedagógicas. Foram observadas a estrutura escolar, bem como buscamos informações sobre o corpo docente, administrativo e de apoio.

Foram observados os aspectos pedagógicos da educação física escolar e realizadas intervenções pedagógicas pelo grupo do PIBID-EF nas três escolas participantes do Programa. Ao final dessas observações os bolsistas produziram um relatório descritivo de suas experiências, produções estas que embasaram nosso trabalho.

Os bolsistas pibidianos ressaltam que as escolas participantes do programa não fogem da realidade de muitas outras, no âmbito municipal ou estadual. A hegemonia do futebol está presente de forma peculiar e poucas outras atividades da cultura corporal são conhecidas pelos alunos. A homogeneização ideológica, consequência de alguns fatores políticos e sociais externos, como por exemplo, o intenso incentivo político e midiático para determinados esportes no Brasil, predominantemente com a modalidade do Futebol, foi ressaltada pelo Coletivo de Autores (1992) como sendo uma das grandes problemáticas da Educação Física Escolar nas últimas décadas.

Outro problema enfrentado pelos professores e bolsistas é a intensa competição entre os alunos, ocasionando assim a seletividade dos mais habilidosos e a não-interação dos demais. Para essa questão o Coletivo de Autores (1992) resalta que o objetivo do jogo deve estar vinculado ao lúdico, porém enovelado de regras que

exijam maiores habilidades de todos os alunos, para que o desenvolvimento seja algo realmente presente dentro da aula.

Para superação dessa problemática nas atividades desenvolvidas pelos pibidianos, estes procuravam sempre discutir a modificação das regras dos jogos, para que todos participassem, fazendo com que não houvesse uma “aristocracia” dentro das Práticas da Educação Física Escolar, apesar das limitações e a inicial rejeição por parte dos alunos, perceptíveis pelos bolsistas.

Constatamos que a educação física, componente curricular presente no Projeto Político-Pedagógico das escolas, é realizada no contraturno. Percebemos que as aulas focam o conteúdo esporte, principalmente a modalidade do futsal, negando aos alunos os demais conhecimentos pertinentes da educação física, o jogo, o esporte, as lutas, a ginástica, e a dança. Em nossas intervenções nas Escolas, sugerimos uma reorganização das turmas, sendo uma das turmas o 6º e 7º ano masculino e feminino, o 8º e 9º ano masculino, e outro o 8º e 9º ano feminino. Propusemos diversas atividades além do futsal, como a ginástica aeróbica, a ginástica rítmica, a dança, jogos cooperativos, o handebol, o voleibol, o salto em altura, mostrando que é possível superar esta realidade limitada vivenciada pelos alunos.

Durante a permanência dos bolsistas nas escolas, percebemos que alguns conhecimentos básicos das modalidades de voleibol, dança e atletismo foram desenvolvidos com os alunos, de modo a contemplar a participação dos mesmos. Essas experiências eram vivenciadas em atividades extracurriculares promovidas em projetos escolares diferenciados, organizados a partir das políticas públicas implementadas pelo governo federal.

Procuramos desenvolver as aulas de educação física não apenas na quadra esportiva, como ambiente pedagógico exclusivo, realizando atividades nas salas de aula, no pátio da escola, no laboratório de informática, na praça do bairro, numa tentativa de desconstrução da ideia de educação física sinônimo de esporte, para uma nova sistematização onde o esporte é um dos conhecimentos que a educação física escolar deve propor. A mesma pode extrapolar esses espaços, a partir da transformação de nossas intervenções pedagógicas.

## **Considerações distantes do fim**

Quando tratamos do PIBID, percebemos que o programa atende somente as escolas públicas, e grande parte dos alunos, são originários de famílias com menor poder aquisitivo. Essa é uma realidade que atende um dos principais objetivos do Programa, ou seja, a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. A inserção e

crítica sobre as possibilidades de prática docente, conforme avaliação dos bolsistas que participaram deste trabalho, é o caminho para uma construção de uma Educação Física realmente inovadora e contributiva para o processo de formação humana, em uma perspectiva omnilateral.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992) a educação física escolar deve respeitar o nível de compreensão de cada ciclo de escolarização diferente do que acontece na realidade desta escola, onde encontramos dois ciclos de escolarização acontecendo simultaneamente, sendo o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento que corresponde ao 5º ao 7º ano e o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento que ocorre do 8º ao 9º ano.

Na avaliação do coletivo pibidiano, a participação no Programa tem contribuído na formação inicial, no aprofundamento dos conhecimentos científicos na área de Educação Física e na experiência da prática docente. Para os licenciandos, a busca pelo desenvolvimento de novas práticas corporais, mesmo que já conhecidas pelos profissionais da educação, mas pouco praticadas nas escolas pode ser o trajeto para construção de uma nova realidade da Educação Física Escolar. Além do mais, como criticado pelo Coletivo de Autores (1992) há um reducionismo esportivista na escola, que ocasiona uma distorção e interpretação equivocada do papel dessa disciplina, enquanto componente curricular na escola.

Um ponto relevante que encontramos na Teoria Crítico-Superadora é a preocupação com a abordagem elucidativa no que condiz com a realidade da classe trabalhadora e suas reais necessidades, pois para o Coletivo de Autores (1992), mecanismos como o esportivismo na escola são ideologias de uma classe dominante (proprietária) que busca sempre manter o seu *status quo*, sem a preocupação com as demais camadas sociais.

Uma das possibilidades salientadas pelos bolsistas do PIBID-EF/UNEMAT refere-se à interculturalidade no processo de elaboração e planejamento para as aulas. Para que essas práticas oriundas de diferentes localidades brasileiras e estrangeiras ampliem o conhecimento sobre a cultura corporal e produzam uma nova concepção sobre a diversidade cultural da humanidade, propiciando um tratamento de respeito para com as diversas etnias e seus movimentos, brincadeiras, jogos, práticas culturais, crenças, etc.

Percebemos que grande parte das problemáticas enfrentadas hoje na escola, foram salientadas pelo Coletivo de Autores (1992) há alguns anos, e isso nos possibilita dizer que apesar da estagnação da Educação Física, em uma ideologia



esportivista, novas perspectivas de trabalho pedagógico estão apontando no horizonte.

Vivenciar a cultura pedagógica das instituições escolares e o cotidiano da vida de professor/a, através da participação nas reuniões pedagógicas, reuniões e conselhos de classe, visando integração de conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento de competências técnico-científicas dos/as acadêmicos/as-bolsistas em ações didático-pedagógicas no espaço escolar, possibilita ao coletivo pibidiano aprimorar e desenvolver o conhecimento pedagógico e científico, oportunizando a compreensão teórica e sua inter-relação na prática pedagógica no exercício da docência.

Compartilhamos da compreensão explicitada por Freire (1994, p. 110) de que “o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

Acreditamos que a prática do PIBID, embasada na Teoria Crítico-Superadora, não só influenciará na construção de uma nova praxis em Educação Física pela qualificação do processo de formação dos discentes, como também contribuirá para uma intervenção diferenciada da existente na realidade social das escolas, ampliando as perspectivas de atuação, de forma coerente com os anseios do coletivo, para a Educação Física Escolar.

## Referências

Brasil. CAPES/PIBID Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Coletivo de Autores. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Ponce, Aníbal. *Educação e lutas de classes*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Taffarel, Celi Zülke e Escobar, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: *Boletim Germinal*, n. 9, 11/2009. UEM, Maringá. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm>. Acesso em 22 de setembro de 2013.

# Formación inicial de profesores y mediación tecnológica

Iriarte, Laura Rosana

[iriartelaura@bvconline.com.ar](mailto:iriartelaura@bvconline.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## Introducción

En este trabajo se presentan algunas reflexiones e interrogantes en torno a los procesos educativos mediados por tecnologías en la formación inicial de los profesores en la Universidad Nacional del Sur (UNS).

De los resultados de la investigación *La educación a distancia en la Universidad Nacional del Sur. Estudio de un caso*<sup>1</sup>, surge una doble preocupación; por un lado, en torno a las posibilidades de la modalidad educativa a distancia en la formación inicial de los profesores y, por otro las tecnologías y la mediación tecnológica como contenido en los planes y programas de los profesorados.

De esta manera, en esta ponencia nos ocupamos de la Educación a Distancia en las Universidades, especialmente en la UNS y, en forma particular, nos detenemos en el Departamento de Humanidades e iniciamos una indagación en los planes y programas de los Profesorados para conocer el lugar que se le asigna a esta modalidad educativa en general y a la mediación tecnológica en particular.

## La educación a distancia en la Universidad Nacional del Sur

Antes de introducirnos en la modalidad educativa a distancia en la UNS, consideramos importante referirnos mínimamente al concepto. Para ello recuperamos los desarrollos de Jorge PadulaPerkins (2008), quien define a la Educación a Distancia,

“como una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías” (49).

---

<sup>1</sup> Tesis de Maestría en Procesos educativos Mediadados por Tecnologías. UNC. PROED. CEA. (en proceso de evaluación)

Podemos caracterizar estas propuestas como prácticas educativas donde confluyen, la separación física entre docente y alumno; comprenden una organización flexible del proceso de aprendizaje (autónomo); implican el uso sistemático de medios; la comunicación, preferentemente no presencial, es bidireccional y multidireccional; la administración flexible del tiempo; constituyen un proceso sistemático (estructurado y ordenado) que está destinado a una población dispersa.

La Educación a Distancia en la UNS se desarrolla a partir de un proyecto centralizado en la Secretaría de Posgrado y Educación Continua, creada en los primeros meses de 2004<sup>2</sup> y que depende de Rectorado.

En la página web oficial de la UNS se describe la constitución de esta Secretaría. Cuenta con un Secretario de Posgrado y Educación Continua, dos responsables administrativos de Posgrados Académicos, dos responsables del Área de Educación a Distancia y una Diseñadora en Comunicación<sup>3</sup>.

Las funciones de esta Secretaría son las de coordinar y promover la oferta educativa para graduados y profesionales. Además debe propiciar cursos de extensión y capacitación profesional, en colaboración con los Consejos Departamentales; desarrollar la Educación a Distancia en el marco de la Educación Continua y ocuparse de favorecer la capacitación y especialización docente.

Con el fin de atender al desarrollo de la EAD esta Secretaría conforma un Área destinada a la misma a la que denomina “Continuar.UNS”.

La implementación de espacios referidos a la EAD en las universidades no responde a un único modelo organizacional y son distintos los factores que concurren a su selección.

Entre tales factores, pueden citarse como los de mayor incidencia en la definición del modelo los siguientes: las características del proyecto, de grado, posgrado, extensión, carreras, cursos, servicios varios hacia la comunidad; definiciones de tipo político que sostienen el surgimiento del programa o proyecto; tradiciones institucionales fuertemente arraigadas en el ámbito universitario; aspectos presupuestarios que marcan los límites y posibilidades del proyecto y la organización del sistema de educación a distancia adoptado por la universidad<sup>4</sup>

En esta universidad, la modalidad educativa a distancia, surgió como una necesidad y compromiso institucional y demanda de la época ya que los principales

---

<sup>2</sup> Res. CSU-223 - Expte.2546/03.

<sup>3</sup> Actualmente el cargo del responsable del Diseño Comunicacional no está cubierto.

<sup>4</sup> Seminario Gestión de proyectos, 2009, Clase 1, págs. 9 y 10. Maestría en Procesos Educativos Medios por Tecnologías. PROED. UNC.

motivos de la expansión que actualmente tienen la EAD, no sólo en nuestro país sino en todo el mundo, son básicamente cuatro: el aumento de la demanda de formación o calificación; la multiplicidad de medios técnicos capaces de garantizar materialmente la efectividad de este tipo de educación; la emergencia de una cultura que ya no ve con extrañeza el establecimiento de situaciones de interacción que involucren personas situadas en contextos locales distintos y que hemos pasado de una educación de carácter temporal, que podía finalizar con una etapa de titulación, a una educación permanente, y de poseer a la organización o formador como centro, al estudiante como centro.

Continuar.UNS como Área de EAD, ha adoptado el e-learning para sustentar la formación permanente y ofrece para toda la institución un servicio integral para la elaboración de proyectos de capacitación: Propone principios y normas a tener en cuenta en el campo del e-learning; participa con asesoramiento en la etapa de determinación de la viabilidad técnica y operativa de propuestas de formación; ayuda a organizar recursos humanos y materiales; colabora en disponer decisiones en relación con el diseño y evaluación de propuestas de formación; brinda una plataforma educativa para gestionar los cursos a distancia y realizar el alojamiento de los mismos; publicita las propuestas en el sitio Web de su campus virtual y en los medios de difusión masiva; atiende consultas de interesados; colabora en la elaboración del material didáctico involucrado en la capacitación, especialmente en cuestiones atinentes al diseño gráfico y comunicacional, y montaje del material en la plataforma; prepara recursos multimediales, incluyendo texto, video, audio; mantiene la información de los alumnos a distancia y ofrece reportes estadísticos útiles para la etapa de evaluación del proyecto, emite certificados finales; organiza seminarios relacionados con educación a distancia<sup>5</sup>.

Esta caracterización da cuenta de que en esta Universidad, estamos frente a un modelo “mixto-bimodal” en cuanto a la oferta educativa que promueve.

Existe en nuestro país la tendencia a evitar la creación de instituciones educativas de nivel superior “puras” a distancia. Lo que generalmente sucede es que incorporan a lo ya existente áreas o programas especializados en el diseño y producción de proyectos con esta modalidad, convirtiéndose así en espacios formativos bimodales e incluso, con características de organización mixta, donde, en algunas cátedras, cursos cerrados, postítulos, especializaciones, se combinan ambas modalidades. Es decir “el modelo mixto-bimodal se da cuando una institución educativa presencial utiliza la educación a distancia para realizar programas

---

<sup>5</sup> Información recuperada en [www.continuar.uns.edu.ar](http://www.continuar.uns.edu.ar)

formativos regulares o discontinuos destinados a poblaciones que no pueden asistir a un determinado espacio educativo” (Garmendia, Malvassi y Juric, 1999:21)

Un sistema es mixto cuando se utiliza la virtualidad para acompañar cursadas presenciales. En los últimos años, en esta universidad, va en aumento la demanda por parte de las diferentes cátedras de espacios virtuales para apoyar las clases presenciales, aportar materiales, proponer foros, entre otras mediaciones. Como sostiene María Teresa Martínez (2008), en el caso de nuestro país, las universidades respondieron de manera desigual al avance de las TIC en el terreno de la formación, parecería que en el desarrollo de la educación a distancia mediada por tecnologías, en contextos como el nuestro, se comenzó plantear la necesidad de una combinación de la virtualidad con una cierta flexibilidad en lo presencial.

En cuanto a la plataforma educativa, o sistema de manejo del aprendizaje (LMS) de Continuar.UNS, la misma se denomina ILIAS<sup>6</sup>, es un producto de código abierto (Open Source) que ofrece un conjunto de herramientas para crear ejercicios, evaluaciones y encuestas, foros, chats, RSS y mensajería interna, entre otras aplicaciones. En esta Universidad se ha sido seleccionado teniendo en cuenta su utilización por instituciones de renombre internacional, y sus características de gratuidad y adaptabilidad. Ofrece las siguientes características:

- Escritorio personal, para cada usuario, con información de los últimos cursos visitados, nuevos mensajes, o nuevas comunicaciones en los foros.
- Entorno de aprendizaje con anotaciones personales, tests, glosarios, funciones de impresión, motores de búsqueda y posibilidades de descarga.
- Conformidad con los estándares SCORM y AICC.
- Sistema de manejo de contenidos.
- Características de comunicación tales como foros, correo electrónico, y Chat.
- Sistema de grupos para trabajo colaborativo y organización de usuarios y recursos. Facilidades de edición para crear cursos, aún cuando no se posean conocimientos de HTML.
- Soporte de metadatos para todos los niveles de objetos de aprendizaje.
- Ayuda sensible al contexto, para aprendices y autores.
- Interfase de administración de usuarios y sistema.
- Varios idiomas, incluido el castellano.

---

<sup>6</sup> Para mayor información acceder al sitio: <http://www.ilias.com>

La plataforma virtual ILIAS (Integrated Learning, Information and cooperation System) es una plataforma de software libre desarrollada por un equipo de la Facultad de Económicas, Administración de Empresas y Ciencias Sociales de la Universidad de Colonia, Alemania. Se traduce al español como Sistema Integrado de Cooperación, Información y Aprendizaje. Según JOIN, ILIAS es “*una plataforma que ofrece muchas funcionalidades a todos los niveles. Con ILIAS es posible establecer diferentes escenarios e incluso entornos complejos para todos los usuarios*” (SIGOSSEE/JOIN, 2005, p. 1)<sup>7</sup>.

## **La educación a distancia en el Departamento de Humanidades**

A manera de contextualización, diremos que Humanidades es una de las ocho Unidades Académicas iniciales de la UNS en 1956, creada sobre la base de la Escuela de Profesorado en Letras del Instituto Tecnológico del Sur que funcionaba desde 1951. En la misma fecha, se creó el Instituto de Humanidades como organismo de investigación ligado al Departamento, en cumplimiento del objetivo que la Universidad se había fijado de desarrollar armoniosamente docencia e investigación.

Como consecuencia del golpe militar de 1966, la Universidad fue intervenida y algunos profesores del Departamento renunciaron a sus cátedras y se fueron del país. En 1975, se clausuró el Departamento y quedó cesante todo su personal docente.

Recién en 1980 el Departamento recuperó su independencia académica y administrativa. Lentamente fueron retornando algunos docentes, hasta que, a partir de 1984, se produjo la reincorporación de un grupo significativo de profesores y auxiliares de docencia cesanteados desde 1975, en virtud de las disposiciones de la ley de normalización de la Universidades Nacionales dictada por el gobierno democrático.

Las carreras de grado que actualmente se dictan son: Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Letras, Licenciatura en Historia, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Letras, Profesorado en Historia. Los posgrados son: Doctorado en Filosofía, Doctorado en Letras, Doctorado en Historia, Maestría en Letras y Maestría en Filosofía<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Citado en: Ramos Tejada, M. (2010)

<sup>8</sup> Información disponible en: [http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/deptos/ver\\_contenidos.asp](http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/deptos/ver_contenidos.asp)

En cuanto a la EAD observamos que este Departamento no hay carreras a distancia, situación que también se sostiene en toda la UNS, donde no se dictan carreras totalmente a distancia ni de grado ni de posgrado sino que la mayoría de las propuestas son cursos de capacitación específicos para quienes ya tienen título de grado y apoyo a las cátedras presenciales de pre grado.

Sin embargo, la primera propuesta de un curso de EAD que se sostiene desde esta dependencia, surge desde la carrera de Letras y a partir de la especial preparación de una docente que al capacitarse en Alemania había utilizado la plataforma *ILIAS*.

En el año 2006 y en el marco del PROCyED<sup>9</sup>, se generó un curso sobre estrategias de lectura comprensiva para docentes de la Provincia de Buenos Aires, a quienes se les otorgaba puntaje de la Red Federal de Formación Docente Continua al acreditar el cursado. Se realizaba un encuentro inicial para que los cursantes conozcan la plataforma virtual de Continuar.UNS y un encuentro final de devolución de los trabajos que habían presentado. Era semi presencial y destinado a docentes de diferentes materias y sólo se desarrolló durante ese período lectivo.

En 2008 en el marco de la materia Taller de comprensión y producción de discursos, se propone una comisión a distancia a manera de apoyo a la cátedra presencial. La docente a cargo de esta experiencia nos comentó que,

la profesora que en ese momento estaba a cargo daba una clase cada quince días que era más teórica, entonces la semana que ella no daba la teórica nosotras dábamos una clase práctica, que no era obligatoria... entonces como los alumnos por ahí no iban porque no era obligatoria y demás, le propusimos al Departamento de Humanidades, un espacio a distancia, virtual y lo que propusimos fue que la escritura fuera más individual, más que en el curso presencial que era más en grupo, que está bueno que escriban en grupo pero nosotras notábamos que en un

---

<sup>9</sup> “El Programa de Capacitación y Especialización Docente (PROCyED) se creó en mayo de 1995, por resolución 118/95 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional del Sur. En el marco de este programa, a partir de 1997, se implementó el Ciclo de Capacitación Docente (CCD), destinado a contribuir a la formación pedagógica de egresados de carreras universitarias no docentes (Res. CSU 276/97). El plan de estudios tenía una duración de dos años y estaba formado por las asignaturas Teoría Educativa, Psicología Educativa, Psicología de la Adolescencia, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica Docente Integradora. Este ciclo no constituyó una carrera de nivel universitario, por lo que no condujo a la obtención de un título o grado. Su aprobación se acreditaba por medio de un certificado analítico, en el que constaban las asignaturas, las calificaciones y el promedio. El PROCyED cerró su inscripción en 2007, en respuesta a una nota de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria recibida en la Universidad Nacional del Sur, en la que se informaba que, por Resolución 7345, del 6/12/05, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se derogaba toda homologación de los títulos con planes de estudio de Capacitación Docente, al 31 de diciembre de 2007” (Aiello, B.; Borel, M.; Iriarte, L.; Montano, A; Sassi, V. y Yasbitzky, A. ; 2012: 24).



grupo eran dos los que escribían y los demás como estaban en ese grupo daban por hecho que también escribían y no es así porque algunos no producían nada... esta era una instancia más individual y participaron los alumnos... ese año les pusimos como requisito cuatro prácticos, y les pedíamos la presentación de dos de esos como mínimo. Eran (...) 250 alumnos divididos en tres según la carrera... el alumnos se inscribía y sabía quién era la tutora, y esta experiencia fue la primera que se hizo en el departamento y, en el departamento nos dieron el ok.

En 2011 se incorporó el apoyo a cátedras presenciales desde el Área de Historia.

Asimismo, la cátedra Didáctica General, perteneciente al Área de las Interdisciplinarias de Ciencias de la Educación y que se dicta como materia de servicio para todos los profesorados de la UNS, en el año 2012, instaló una de las comisiones de trabajos prácticos a través de la plataforma de Continuar.UNS. Fue una experiencia piloto en la que sólo se inscribió un alumno y por lo tanto no prosperó.

El Departamento no tiene con un gabinete de informática o salones equipados con TIC. Sí cuenta con una aula llamada “Sala de audiovisuales” en la que hay un cañón con su respectiva computadora; un televisor de 29 pulgadas; una video de VHS y un DVD. Además se dispone de otros dos cañones y una notebook que se trasladan a las aulas a las que los docentes soliciten esos recursos.

Es importante señalar que muchas de las cátedras de las seis carreras que se imparten utilizan el servicio de cátedra on-line que ofrece la UNS desde su página oficial. Desde allí se pueden cargar diferentes archivos a manera de apoyo a las cursadas presenciales en relación a cronograma, programa, clases, notas, trabajos prácticos, etc.

## **El lugar de la mediación tecnológica en los planes y programas de los profesorados**

La relevancia que adquiere la mediación tecnológica en la preocupación que nos ocupa en este trabajo se corresponde con el convencimiento de que en las prácticas de enseñanza en las que formamos a los alumnos inciden en sus prácticas profesionales docentes futuras.

Sostenemos que los procesos educativos mediados por tecnologías se corresponden con un enfoque de enseñanza fundado en las perspectivas constructivistas. Según los principios de este enfoque de la educación a distancia,

“aprender y enseñar (...) han de ser considerados como parte de un mismo proceso interactivo en el cual se produce la construcción situada de conocimientos por parte del alumno en función, o como resultado, de un proceso dialógico social en el cual las comunidades de práctica negocian socialmente el significado de los contenidos que tratan” (Martínez, M. T.; 2008: 15).

De esta manera, los medios e instrumentos a través de los cuales se produce la vehiculización de los saberes adquieren relevancia en tanto en este marco, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden separarse de los medios e instrumentos que se utilizan para materializar un proceso en el que son forma y contenido; tanto en la modalidad educativa presencial como a distancia.

En las primeras indagaciones y buceos en los planes de las diferentes asignaturas de las carreras: Profesorado en Filosofía, Profesorado en Letras, Profesorado en Historia; nos interesa identificar la presencia de contenidos relacionados con las tecnologías en el aula y/o con las tecnologías en los procesos educativos.

Encontramos que algunas asignaturas presentan este tipo de contenidos, especialmente algunas a las que nos referimos como las “pedagógicas”, materias de servicio para todos los profesorados de la UNS. Ellas son: Teoría Educativa, Didáctica General, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, Didáctica de la Lengua y la Literatura. En algunas de ellas se hace referencia explícita a saberes sobre los procesos educativos mediados por tecnologías y en otros se puede deducir de la bibliografía seleccionada (obligatoria y/o ampliatoria) y porque conocemos que se trabaja la temática en las clases presenciales como es el caso de práctica Docente Integradora.

- En Teoría Educativa, en la Unidad IV, denominadas “Los sujetos educativos” explícitamente definen como contenido: *Lenguajes modernos y postmodernos. La relación de la vida del aula con ofertas discursivas y mediáticas diversas*. A su vez, podemos deducir que en la Unidad III: Educación Institucionalizada: Sistema y escuela; al referirse a *La escuela media en la actualidad* y a *Cultura y cotidianeidad escolar*; probablemente se trabaje en relación a omnipresencia de los medios masivos de comunicación.
- En Didáctica General, la Unidad N°2, denominada “Análisis, comprensión y producción de situaciones de enseñanza”, está dividida en tres ejes: A) Mediación docente, B) Evaluación y C) Currículum y Programación. En el eje A se explicita el contenido: *Enseñanza y TIC*.

- Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, presenta tres grandes Ejes temáticos, entre ellos, “La práctica docente en situación”, donde se manifiesta la enseñanza del contenido: *Enseñanza y mediación tecnológica*. A su vez, podemos deducir que se trabaja en relación a TIC y educación, en el tratamiento de *Las prácticas de la enseñanza y las competencias técnicas y psicosociales en la formación docente y profesional* y de *Prácticas de enseñanza: análisis y reflexión a partir de criterios didácticos. Las posibilidades de innovar en el aula: construcción de estrategias didácticas alternativas, material didáctico, formas de evaluación*.
- En la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura, la unidad temática 2: Prácticas de lectura y escritura en la escuela, explicita el contenido *Los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo*.

Estas primeras indagaciones ligadas al buceo de programas están limitadas a las materias del área pedagógica y en las que se explicita en la redacción la mediación tecnológica. En una segunda instancia se profundizaré en entrevistas a los integrantes de las cátedras mencionadas, se realizará observación de clases en las que incluyan el tratamiento de los contenidos que nos interesan y se extenderá el rastreo a las demás cátedras que componen los tres profesorados que nos ocupan en el Departamento de Humanidades.

## Conclusiones a manera de inicio

Las diferentes problemática que afronta el sector universitario, tales como ingreso y permanencia, grado, postgrado, capacitación continua y extensión universitaria constituyen “(...) un espacio privilegiado para la construcción de propuestas con modalidad a distancia, atribuible tal vez al profundo desafío que supone atender a una gran diversidad de necesidades y actores particulares” (Coria, 1993: 15)

Desde el inicio, la EAD ha sido una modalidad educativa que posibilita la llegada a poblaciones que no tenían acceso a la presencialidad y por ende, al conocimiento. Especialmente, en la actualidad, en un mundo “globalizado” donde las distancias espaciales reales se acortan, la EAD aparecería resignificada y revalorizada como mediadora para el desarrollo, circulación y apropiación del conocimiento; por lo tanto, ninguna Universidad sería ajena a estos desafíos.

Las posibilidades de la EAD en la UNS, y especialmente en el Departamento de Humanidades, caso que nos ocupa en esta ponencia y nos seguirá ocupando y preocupando, reclama y denuncia mayor presencia de las tecnologías en una doble vehiculización: como modalidad educativa a distancia en sí misma y como contenido sobre la mediación tecnológica en los planes y programas de los profesorado.

Seguramente este desafío requiera de una restructuración que involucre cambios organizativos generales, en función de aspectos administrativos, pedagógicos y tecnológicos. Estas transformaciones implican discusiones en un plano de índole epistemológico y de determinantes políticos más amplio. Confiamos en la contribución que con estas indagaciones podemos hacer en este sentido con la finalidad de instalar la preocupación y problematización en el Departamento de Humanidades y al interior de las cátedras que forman profesionales docentes.

## Bibliografía

- Aiello, B.; Borel, M. C.; Gómez, G. y A. Malet; (2002) “Más cerca o más lejos. La cuestión de los materiales en la educación a distancia para jóvenes aspirantes a la universidad”. Ponencia presentada en: *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. San Luis.
- BarberáGregori, E.; BadiaGarganté, A.; y J. Mominó (2001) La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE-Horsori. Cap. 2. Recuperado en: [http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874\\_1079301862\\_19726/barbera.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf)
- Becerra, Martín (2002) “Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales”. En: Flores, Jorge y Martín Becerra (comp.) *La educación superior en entornos virtuales. El caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires. Editorial UVQ. Recuperado en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Coria, A. (1993) “Educación a Distancia en Universidades Nacionales. Una Vasta Geografía”. En: *RUEDA*, Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia. 1. 11-15.
- Garmendia, E., Juric, J. y Malvassi, S. A. (1999) “La educación a distancia... ¿una modalidad educativa innovadora?” En *Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia. Documento Base*, Mar del Plata, UNMdP, Universidad Abierta.

Martínez, M. T. (2008) Módulo VII *La Educación a Distancia*. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. CEA. PROED. UNC. Clases 1, 2 y 3.

Ramos Tejada, M. (2010) La plataforma ilias como apoyo a la docencia presencial en ingeniería técnica industrial. Learning management system ilias as a didactic instrument for supporting face-to-face instruction on technical industrial engineering. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> COSTA RICA. Volumen 10, Número 1. pp. 1-21.

# **Programa institucional de bolsas de iniciação a docência da UNISC: integrando reflexão, teoria e prática na formação de professores**

Lanzarini, Joice Nunes  
Abreu, Rudimar Serpa de  
[joice@UNISC.br](mailto:joice@UNISC.br)  
Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

## **Apresentação**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, em funcionamento no Brasil desde 2007, é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Este programa é financiado pelo Governo Federal Brasileiro através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2013a)

Ao ser lançado, em 2007, o PIBID priorizava as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa integrou toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (Capes, 2012).

Na Universidade de Santa Cruz do Sul, o PIBID está em funcionamento desde 2010 e tem contribuído significativamente para a revitalização dos cursos de licenciatura na Universidade.

Nesse trabalho, apresentaremos o que é o PIBID no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil, como ele está estruturado na Universidade de Santa Cruz do Sul – os objetivos, sua importância, organização, funcionamento, monitoramento e avaliação. Por fim, apresentaremos os principais resultados observados em 3 anos de desenvolvimento desse trabalho.

## **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência no Brasil**

Como dito na apresentação desse trabalho, o PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as Instituições de Ensino Superior - IES em seu projeto (Capes, 2012). Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos pelas IES e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das Instituições de Ensino.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da sua Diretoria de Educação Básica - DEB apoia os projetos selecionados através da concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear as atividades previstas nos projetos aprovados, antecipando o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

De acordo com o Regulamento do PIBID, aprovado na forma dos anexos I e II da Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013 o programa busca incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica elevando a qualidade da formação inicial destes professores através da integração entre educação superior e educação básica. Para isso propõe inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, desde o início da sua formação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. O programa busca incentivar escolas públicas de educação básica, colocando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Assim, desde o início da sua formação o estudante tem a oportunidade de articular teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2013a).

O projeto PIBID tem caráter institucional. Isso quer dizer que cada Instituição de Ensino Superior pode possuir apenas um projeto em andamento selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes. Este projeto, desenvolvido por meio

da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica deve prever atividades em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional e também aquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem. Esta mescla tem como objetivo proporcionar aos professores em formação, apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades; É sugerido que o projeto priorize as escolas que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

O projeto institucional abrange diferentes características e dimensões da formação docente propondo ações nos diversos espaços escolares com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem de forma a valorizar o trabalho coletivo e interdisciplinar. Também prevê o planejamento e execução de atividades desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade nas escolas de educação básica e na Universidade, agregando a elas outros espaços formativos tais como ambientes culturais, científicos, tecnológicos e até mesmo virtuais, com o objetivo de ampliar as oportunidades de construção de conhecimento em direção à autonomia do professor em formação.

De acordo com o Regulamento do PIBID, em seu texto, submetido para aprovação do órgão financiador, o projeto institucional deve conter não só a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas e as estratégias a serem adotadas para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, como também devem prever as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas, o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas, a descrição da contrapartida oferecida pela instituição.

As ações dos bolsistas devem envolver o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência e as estratégias devem privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do PIBID, otimizando os recursos destinados ao Programa. A contrapartida da instituição, consiste em “espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional” (Brasil, 2013a).



Neste último ano, também passa a ser uma exigência na descrição do projeto, as estratégias para aperfeiçoamento do domínio da leitura, escrita e fala e uma proposta de sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Cada projeto institucional pode conter um ou mais subprojetos definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. Cada curso de licenciatura/habilitação pode ter apenas um subprojeto por campus/polo. No entanto, avaliar os projetos recebidos a CAPES poderá optar por contemplar todo ou parcialmente um projeto institucional.

Os subprojetos, considerando suas áreas específicas, devem indicar o foco de trabalho em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na proposta de trabalho submetida à CAPES deve conter a descrição de atividades de leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos e o cotejamento da análise destes casos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. Devem estar previstas as atividades de desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos. Ainda deve conter a propostas de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade, que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. Por fim, mas não menos importante, é preciso explicitar as formas de sistematização, registro e acompanhamento destas atividades.

Reconhecido como uma importante Política Pública para a formação de professores, o PIBID deixa de ser uma política de Governo para tornar-se uma política de Estado a partir da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados

em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Brasil, 2013b)

Acreditamos que este tenha sido um grande passo na perspectiva de tornar o PIBID um Programa consolidado, em nível nacional. A partir de agora, a garantia de continuidade do programa, independente do governo que venha a assumir o país, exige que pensemos estratégias de melhoria dos processos de avaliação, acompanhamento, gestão administrativa e pedagógica, captação e ampliação dos recursos, de forma a garantir que os alunos se envolvam em atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, bem como a melhoria dos nossos cursos de licenciatura.

## **Pibid na Universidade de Santa Cruz do Sul**

A Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), instituição comunitária do Rio Grande do Sul - BR, inicia sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência em 2010, sob o título PIBID/UNISC Professores em Formação: tecendo possibilidades pedagógicas.

Em um primeiro momento, o Projeto Institucional era constituído por 5 subprojetos que integravam 11 cursos de licenciatura, 5 escolas, 100 estudantes de licenciatura, 20 professores da rede pública e 6 professores da Universidade. Ao final do segundo ano, a UNISC recebeu aprovação a CAPES para a ampliação do projeto.

Atualmente, a UNISC participa do PIBID com 11 subprojetos formados por 10 cursos de licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Educação Física, Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Licenciatura em Computação, Química, Biologia, História, Geografia e Filosofia) que atuam em 10 escolas públicas de Educação Básica da cidade de Santa Cruz do Sul/RS, com 300 estudantes de graduação e 60 professores supervisores das escolas participantes, 11 professores coordenadores dos subprojetos e um professor coordenador institucional e um professor coordenador de gestão.

Entendemos que um programa como o PIBID desenvolve condições para uma mudança no sentido de romper com as dicotomias pesquisa/ensino/extensão, teoria/prática, presencial/virtual. Além disso, proporciona aos estudantes de cursos de Licenciaturas, o resgate do valor do ser professor tanto durante seu período na Universidade, quanto no momento em que forem compor os quadros das escolas das redes de ensino do país.

Refletir sobre a valorização do professor e seu papel como profissional, produtor de conhecimentos, é um dos grandes desafios da Universidade e da sociedade nos dias atuais. Repensar o papel do professor representa repensar a própria função da escola em nossa sociedade. Novos tempos se configuram e não podemos mais insistir numa formação distante da realidade. Urge a necessidade de constituirmos uma nova configuração que esteja em consonância com a realidade numa perspectiva dialógica, articulada e comprometida com as possibilidades de transformação.

Com este projeto articulamos a vivência cotidiana de nossos licenciandos na escola básica, convivendo de forma contínua com toda a complexidade que se materializa na escola. Entendemos que só através de uma inserção qualificada na escola, nossos licenciandos podem articular elementos de teoria/prática, ação/reflexão, ensino/pesquisa.

Para tanto, construímos um referencial teórico baseado nas ideias de cultura e ciência como produções humanas e da escola como um espaço de produção de conhecimentos e culturas. Nessa perspectiva, o foco do planejamento é o licenciando, futuro professor e as suas necessidades formativas. Estamos empenhados na discussão, elaboração e desenvolvimento de estratégias que ainda não são habituais nos cursos de formação inicial de professores, atividades que esperamos possam, na sequência, serem incorporadas em seus cotidianos formativos e com isso elevar a qualidade das ações acadêmicas nos seus cursos de licenciaturas.

O programa foi estruturado com base no conceito de rede de aprendizagem, construída pela colaboração e interação entre os participantes do PIBID/UNISC (estudantes das licenciaturas, profissionais técnico-administrativos, professores coordenadores de subprojetos e professores supervisores das escolas públicas participantes).

As redes de aprendizagem fortalecem a universidade e a escola enquanto espaços abertos e conectados com o mundo e o professor, enquanto pesquisador e autor de projetos educativos concernentes com as demandas da atualidade. Para isso, o PIBID/UNISC assegura momentos presenciais e a distância, apoiando e garantindo as vivências, a comunicação e a interação permanente entre todos os participantes por meio de diferentes suportes, ambientes de aprendizagem e recursos materiais.

Durante o desenvolvimento do PIBID/UNISC estabelecemos processos pautados na Dialogicidade Freireana (Freire, 1986) representados numa estrutura colegiada que permita, coletivamente, organizarmos todas as fases de planejamento e execução do Programa na Universidade e na Escola Básica; também, alicerçados pelos

referenciais do Professor Reflexivo (Schön, 2000) e da Escola Reflexiva (Alarcão, 2001).

A Dialogicidade Freireana consiste no respeito ao princípio do processo educativo humano, onde os homens se educam no coletivo. Então não existe aquele que só ensina e aquele que só aprende. Mas os componentes do grupo são sujeitos das suas ideias e comportamentos, que comporão o todo do trabalho que deverá ser produzido. Assim, “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (Freire, 2004, p. 58).

A dialogicidade propõe o diálogo sistematizado que poderá promover um consenso na dinâmica do trabalho coletivo pedagógico. O confronto das ideias dos sujeitos, envolvidos no processo educacional escolar, não poderá ser empecilho para o objetivo de construção de um projeto-político que provoque mudanças nas estruturas sociais.

Schön apresenta como proposta a “prática orientada” (practicum), que com apoio do profissional orientador, com a função de “coaching” (que pode ser traduzido, no contexto, por monitoração, apoio, acompanhamento, incentivo e encorajamento), organizando situações nas quais a pessoa possa praticar e confrontar-se com situações reais, cuja solução dependa de reflexão, levantamento de hipóteses, experiência, consciência e valorização do auxílio de outros. Nesta ótica, o papel do educador consiste em “ajudar a aprender”, uma vez que a competência profissional implica a construção do conhecimento na ação: holístico, criativo, pessoal e adquirido com as decisões tomadas e suas consequências.

Naturalmente, Schön não exclui a aprendizagem de regras, fatos e conceitos fundamentais, porém, ressalta que o aspecto da prática é a fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão. O professor reflexivo deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, devendo orientar os alunos em como tomar decisões em situações de incerteza, utilizando-se para isto, o conhecimento na ação (aplicação dinâmica do conhecimento), bem como, os três níveis de reflexão propostos por Schön: na ação (ajustes na ação decorrente da reflexão), sobre a ação (na reconstrução da ação; o olhar a posteriori) e sobre a reflexão na ação (construção do seu próprio saber: novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir e de equacionar problemas). A interdependência entre a reflexão, o conhecimento e a escola é destacada por Alarcão (2001), quando evidencia que o conhecimento é gerado pela reflexão e a reflexão é sustentada pelo conhecimento.

Assim, para aproximar os princípios do PIBID com a metodologia de trabalho construímos ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais. Este último, adotado estrategicamente por percebermos que a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura em nossa instituição não contemplava a formação para o trabalho com as tecnologias, tampouco discutia as formas de aprender mediados por estas tecnologias.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem do PIBID/UNISC (Figura 1), estudantes bolsistas, supervisores das escolas públicas participantes do Programa, professores e técnicos da Universidade constituem uma comunidade virtual de aprendizagem que potencializa a integração do grupo, proporcionando a todos os envolvidos um espaço de interação que amplia seus campos de formação e reflexão e constitui-se em uma rede de aprendizagem colaborativa.

**Figura 1:** Ambiente Virtual de Aprendizagem PIBID/Unisc



Embora o Ambiente Virtual de Aprendizagem tenha um papel complementar em relação aos ambientes presenciais, ele tem um papel fundamental no programa por ser o espaço onde os bolsistas articulam seus planejamentos e ações após a leitura dos Roteiros de Estudos e compartilham relatos de suas experiências vivenciadas nas escolas.

**Figura 2:** Roteiro de Estudos



Para compreendermos melhor essa sistemática de trabalho, é preciso conhecer um pouco mais acerca da organização dos ambientes presenciais do PIBID que se estruturam na Universidade e nas Escolas. Esses ambientes são: Os Grupos de Gestão Administrativa, o Grupo de Gestão Didático-Pedagógica e os Grupos de Estudos e Planejamento.

O Grupo de Gestão Administrativa é constituído pelo coordenador Institucional, coordenador de gestão e pela equipe administrativa e técnica. Este grupo é responsável por manter a identidade e a institucionalidade do Programa. Além das rotinas de gestão administrativa do Programa, esse grupo pensa e propõe os eixos principais de atuação dos bolsistas, a partir dos quais, os subprojetos, acrescentando suas especificidades, irão desenvolver seus planejamentos. Também é desse ambiente de trabalho que surgem as propostas de capacitações e cursos de extensão ofertados (Figura 3) aos bolsistas durante o período de férias escolares.

**Figura 3:** Cursos de Extensão ofertados aos bolsistas do PIBID/UNISC



O grupo de Gestão Didático-Pedagógica é composto pelo coordenador institucional, coordenador de gestão, equipe administrativa e técnica, coordenadores de áreas, supervisores, representantes dos bolsistas de iniciação à docência e diretores das escolas. Esse grupo é responsável por discutir, de forma dialogada e democrática, os eixos propostos pelo Grupo de Gestão Administrativa, avaliar o desenvolvimento das atividades e propor alternativas e correções necessárias para qualificar as ações propostas pelos Subprojetos.

Este grupo é o responsável pela autoria dos Roteiros de Estudo (Figura 2) disponibilizado no Ambiente Virtual do PIBID/UNISC. Os Roteiros de Estudo funcionam como direcionadores do trabalho de todos os bolsistas, sendo pensados e autorados pelo Grupo de Gestão Didático-Pedagógica, desenhados e diagramados pela Assessoria para Educação a Distância da UNISC e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem pela Coordenação Geral do Programa. Os temas para estudo são sugeridos pelo próprio grupo e cada caderno é composto por uma revisão teórica sobre o tema, uma proposta de reflexão, um conjunto de atividades que promovam o debate sobre o assunto, sugestões de leituras complementares e um cronograma das atividades que devem ser realizadas na sala virtual e/ou nos outros ambientes do Programa.

A partir desses roteiros, os Grupos de Estudos e Planejamentos desenvolvem suas atividades. Esses grupos são formados pelos bolsistas de iniciação à docência e pelos bolsistas supervisores das escolas que se reúnem semanalmente na Universidade e nas Escolas para realização das atividades contidas nos Roteiros de Estudos.

Os Grupos de Estudos e Planejamentos funcionam sob a orientação de um professor coordenador do subprojeto e dos professores apoiadores. Eles são os responsáveis pelo acompanhamento das atividades dos grupos na Universidade e atuam como mediadores da rede de pessoas que se forma por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. O professor coordenador do subprojeto fomenta a reflexão proposta nos roteiros e organiza a prática dos bolsistas nas escolas juntamente com os supervisores locais.

Constituir grupos é uma estratégia voltada para otimizar o crescimento de cada estudante e do grupo, no qual o protagonismo e a ação coletiva rompem com uma certa solidão característica do tradicional fazer docente. Com isso, o PIBID/UNISC torna concretos os "movimentos pedagógicos que reúnem profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino" (Nóvoa, 2001), a

partir de equipes de trabalho que consolidam sistemas de ação coletiva e constroem culturas de cooperação.

A pró-atividade requerida dos participantes para a execução das atividades em grupo e individuais, revelada pelo constante exercício da criatividade e da busca de informações, contribui para a construção de novos modelos e ideias a serem implementados nas escolas e para o desenvolvimento da sensibilidade com relação a possíveis dificuldades enfrentadas pelos bolsistas no dia a dia das escolas.

Enfim, participar ativamente dos grupos de estudos significa ingressar no espírito, nas estratégias e nas metodologias do PIBID/UNISC.

## **Considerações finais**

Ao longo destes 3 anos de funcionamento do PIBID na Universidade de Santa Cruz do Sul podemos destacar alguns impactos observados, diretamente relacionados com os objetivos do programa. Estes impactos podem ser classificados, sob o ponto de vista da universidade, dos estudantes bolsistas, dos bolsistas coordenadores e dos bolsistas supervisores.

Do ponto de vista da Universidade, pudemos observar a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura, a valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica, a revisão de currículos das licenciaturas, a aproximação entre as licenciaturas na promoção de eventos interdisciplinares e a aproximação da universidade com as escolas públicas envolvidas no projeto.

Do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência, observamos uma melhoria no desempenho acadêmico, a adoção de atitudes inovadoras e criativas, a produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais e a crescente participação de trabalhos de bolsistas do PIBID em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior. Também registramos a aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados e a contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram.

Do ponto de vista dos bolsistas coordenadores (professores da universidade), percebemos uma elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares e a ampliação da produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de professores.

Do ponto de vista dos bolsistas supervisores, observamos a renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas e a motivação pela oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional oferecidos pelo contato mais próximo



com a universidade. A busca por um curso de mestrado já é uma realidade entre os bolsistas superviores.

Assim, pelas observações, monitoramento, avaliações e relatos dos bolsistas, podemos afirmar que o PIBID/UNISC permitiu estabelecer uma grande parceria entre a Universidade e as Escolas de educação básica de Santa Cruz do Sul. Estamos consolidando uma via de mão dupla entre os conhecimentos e aprendizagens construídos nos cursos de licenciatura e os conhecimentos e aprendizagens construídas e vivenciadas nas escolas participantes do Programa.

## **Bibliografia**

Brasil (2013a) Portaria nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. In: Diário Oficial da União. Brasília: 2013. No. 140. Jun/2013. [Disponível na Internet em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=23/07/2013&jornal=1&pagina=11>]

Brasil (2013b) *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*. [Disponível na Internet em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>]

Capes (2012) *Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011*. Brasília: Ministério da educação. [Disponível na Internet em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx)]

Freire, P.(1986) *Educação como prática para a liberdade*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2004) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (29 ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Schön, D. A. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (Org.). (2001) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, A. (2001) Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo, 142, Entrevista concedida a Paola Gentile. [Disponível na Internet em:

Programa institucional de bolsas de iniciação a docência da UNISC...

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>].

# **O trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação: um desafio para a formação docente**

Lanzarini, Joice Nunes

Gustsack, Felipe

[joice@unisc.br](mailto:joice@unisc.br)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

## **Para começo de conversa...**

Temos vivenciado, nas últimas décadas, mudanças significativas em diferentes esferas: no trabalho, nos relacionamentos, no lazer, nas comunicações, etc. Muitas destas alterações decorrem das inovações tecnológicas digitais que se inserem na vida social com a mesma velocidade e intensidade com que aparecem. Assim como são incorporadas rapidamente, são descartadas com a mesma velocidade, dando lugar a algo mais poderoso, diferente e interessante. Em muitos casos “nem percebemos essas mudanças porque a velocidade já se incorporou, como valor, ao nosso ritmo de vida” (Kenski, 2013).

Como exemplo disso, Kenski (2013) cita as redes digitais (Internet) e sua interface gráfica (a web), incorporada em nossos sistemas de intercomunicação e ações cotidianas em menos de 15 anos. Segundo a autora, sem sair de Internet, começamos a utilizar novos protocolos digitais de interação e comunicação (Skype, Twitter, etc.) que dispensam o uso da web, ameaçando-a de extinção:

As previsões para os próximos anos é de que o acesso à internet será feito de forma muito mais intensa por meio de celulares e tablets do que pelos caminhos naturais e conhecidos dos PCs e da própria web. Ciclos cada vez mais acelerados ocorrem nos processos de criação, industrialização, consumo e superação de tecnologias digitais contemporâneas (Kenski, 2013, p.61-62).

Ainda para essa autora, a portabilidade dos equipamentos (notebooks, tablets, celulares) e a flexibilidade de acesso (wireless e computação nas nuvens) independente dos locais onde as pessoas estejam, são garantidas por tecnologias cada vez menores, mais leves e mais rápidas. Além disso, vale lembrar que os avanços da convergência digital possibilitam acesso e uso de diferentes mídias (sons, imagens, textos) no mesmo espaço virtual e refletem na interação das pessoas, a qualquer tempo e em qualquer lugar. Conforme nos diz Moran (2012, p.9):

A banda larga na internet, o celular de terceira geração, a TV digital estão revolucionando nosso cotidiano. Cada vez mais resolvemos mais problemas, em todas as áreas da nossa vida, de formas diferentes das anteriores. Conectados, multiplicam-se as possibilidades de pesquisa, de comunicação on-line, aprendizagem, compras, pagamentos e outros serviços. Estamos caminhando para interconectar nossas cidades, tornando-as cidades digitais integradas com as cidades físicas. Nossa vida interligará cada vez mais situações reais e digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e virtual. O mundo físico e virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável.

Entretanto, diante desse contexto, o que mudou na escola? Como os professores atuam diante de uma sociedade mais interconetada? E os cursos de Licenciatura nas Universidades, como têm preparado os futuros professores para integrar as novas tecnologias na educação de forma inovadora?

Nesse artigo, fruto de estudos ainda em fase inicial, problematizamos a formação de professores para o trabalho com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC e apresentamos proposta de pesquisa a ser desenvolvida com estudantes de licenciatura que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Procuramos compreender onde estamos e para onde caminhamos no que se refere à educação. A intenção é problematizar a real contribuição das tecnologias para a educação.

## **Por onde andamos e para onde caminhamos...**

O modelo da ciência positivista que vem influenciando a Educação há mais de três séculos decorre de uma combinação de várias correntes de pensamentos da cultura ocidental, influenciadas pela Revolução Científica, pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial. Esse modelo tradicional fundamenta-se no conhecimento objetivo conseguido pela experimentação e pela observação controlada que buscava a verdade na experimentação (sensação) e na lógica (razão). Essa forma de pensar o conhecimento deu origem a duas correntes filosóficas importantes: racionalismo e empirismo. Essas correntes filosóficas influenciaram perspectivas teóricas, que adotam, cada uma a seu modo, posturas epistemológicas diferentes em relação à natureza do conhecimento e da realidade.

A configuração do pensamento científico baseado no modelo de ciência positivista, em que predomina a razão, separa o mundo inteligível, colocando-o em oposição ao que se poderia considerar como mundo sensível. O primeiro, colocado em

um plano superior, é aquele em que predomina o conhecimento da ciência, a inteligência, o cérebro. O segundo, um plano inferior, é onde ficam as experiências sensíveis e as emoções.

Para Platão, a experiência, acerca da qual voltamos a falar adiante, que se afastava do eu seria a verdadeira ciência, pois estaria mais próxima do mundo sensível, um mundo de opiniões e aparências. Essa distinção platônica entre inteligível e sensível, refletiu na concepção da ciência moderna, elaborada pelo filósofo René Descartes, que separava mente/corpo, razão/emoção. Segundo esta, a experiência passou a ser cientificamente válida na medida em que era desenvolvida segundo um método criterioso, sendo que o experimento precisava ser verificável, analisável, sintetizável e enumerável. Assim a experiência passou a ser aceita e entendida como método ou experimento, a partir de uma aceção científica universalista.

Pela perspectiva desse modelo positivista de ciência, acreditava-se apenas nos cinco sentidos para controlar e manipular todas as coisas: olfato, audição, paladar, tato e visão. Toda a verdade estava fora do sujeito e era captada pelos órgãos dos sentidos, ou seja, todo o conhecimento vinha de fora da pessoa. Esse conhecimento captado do mundo externo tinha que ser dividido para ser compreendido em partes, do mais simples ao mais complexo. Mente e corpo eram coisas diferentes, sendo que a primeira era predominante sobre a segunda. Assim, todos os efeitos tinham uma causa que podia ser explicada objetivamente.

Esses princípios epistemológicos e filosóficos positivistas, racionalismo e empirismo, que serviam aos fenômenos naturais, passaram a ser aplicados aos fenômenos sociais, ignorando não apenas a diferença entre eles como também as consequências de tal atitude para a ciência e a humanidade. Moraes (1996, p.59) define muito bem o reflexo desse modelo científico na educação de hoje:

É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação "domesticadora", "bancária", segundo Paulo Freire que "deposita" no aluno informações dadas e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido.

Para a autora, as concepções vigentes de educação sinalizam para a urgência de buscar outras bases teórico-metodológicas e a construção de um pensamento

educacional mais sintonizado às exigências dos novos tempos. O problema é que a área da educação tem sido uma das mais resistentes a mudanças. Ouvimos dos professores que a educação, na forma como acontece hoje, está desacreditada, mas vivemos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos, porém “não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas metodológicas e gerenciais dos processos pedagógicos, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente” (Moran, 2013, p.16). Uma sociedade onde o conhecimento é complexo, frágil e instável.

Para Moran (2013, p. 40), “nunca tivemos tanta informação disponível e, ao mesmo tempo, nunca foi tão difícil conhecer”. Isso porque a informação é apenas um pequeno passo para conhecer. Conhecer é, segundo esse autor,

[...] relacionar, integrar, contextualizar, incorporar o que vem de fora. Conhecer é saber desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é tentar chegar ao nível de sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão de mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno (p. 41).

Essa passagem nos remete às palavras de Edgar Morin (2002, p. 58) quando diz que: “O humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagônicos: sapiens e demens (sábio e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e consumans (econômico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético)”.

Sabemos, todavia, que essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada pela educação que fazemos hoje e por isso temos que aprender novos caminhos. E para aprender novos caminhos precisamos mudar o pensamento, pensar diferente para agir diferente compreendendo que “conhecimento não se impõe, constrói-se” (Moran, 2013, p.43) e que não o ensinamos transferindo-o, mas criando condições para que a sua construção aconteça (Freire, 2003, p. 22). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos e aprendendo estamos ensinando (ibid., p.23).

A educação de hoje, que organiza ideias, foca no conteúdo, busca compreender objetivamente uma “realidade”, sempre privilegiou o racional. Precisamos caminhar para uma educação que integre melhor o conhecimento sensorial, emocional, intelectual e ético. Em outras palavras, é necessário investir mais no caminho das descobertas, das conexões inesperadas, das junções, das superposições, da navegação

não linear, de pesquisas que ultrapassem os limites do previsível, do já aceito de antemão. Afinal, nos dias atuais o aluno não precisa ir à escola para buscar informações. Se assim fosse, o trabalho dos professores poderia ser dispensado, pois as TIC fazem isso de forma muito melhor. O aluno vai à escola para interpretar, relacionar, hierarquizar, contextualizar esse mundo de informações que hoje chega até ele. A função do professor, então, é ajudar a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar os dados, tirar suas conclusões, ultrapassando a visão de que pode ensinar tudo aos estudantes. “O universo de informações ampliou-se de maneira assustadora nessas últimas décadas e portanto o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para enfocar no aprender e, principalmente, o aprender a aprender” (Behrens, 2012, p. 70).

Esse entendimento acerca da necessidade de mudança na educação fez surgir um novo paradigma que busca atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade da informação. Alguns educadores como Boaventura Santos (1989), Moraes (1997), Pimentel (1993), Gutiérrez (1999) e Behrens (1999), o chamam de Paradigma Emergente. Caracterizar, em poucas palavras esse paradigma, não é tarefa fácil, mas podemos dizer que ele emerge da aliança entre as abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente e “busca a visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento” (Behrens, 2012, p. 86).

Esse novo paradigma desafia os professores a buscar uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. Desafia o professor a reconstruir sua prática tornando o aluno um sujeito cognoscente, valorizando reflexão, ação, curiosidade, espírito crítico, questionamento. Para isso, o professor precisa compreender o conhecimento como algo provisório e relativo, preocupando-se com a dimensão histórica da sua construção. Precisa provocar a interpretação do conhecimento e não apenas sua aceitação. Na visão de Moraes (2004b), destacada por Araujo (2007, p.521),

[...] os princípios e valores desse novo paradigma podem ser indutores de práticas pedagógicas mais dinâmicas, integradoras, complexas e holísticas, que requerem, por sua vez, maior entendimento conceitual em relação ao conhecimento, à aprendizagem e à complexidade envolvida nos processos educacionais.

## **As tecnologias como pontes no caminho...**

O trabalho com as tecnologias, pela ótica da construção do conhecimento, possibilita a emergência de processos interativos, reflexivos e colaborativos

fundamentados por sementes epistemológicas estruturantes do Paradigma Educacional Emergente, Ecosistêmico ou Complexo. Cabe lembrar que se as tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos, as novas tecnologias da informação e da comunicação ampliam esse potencial para o cognitivo do ser humano. Conforme nos diz Assmann (2005, p.18):

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

Claro que “não podemos ser ingênuos apreciadores da tecnologia” (Freire, 1996, p.97) e “pensar que a introdução das tecnologias no meio educacional é capaz, por si mesma, de possibilitar informação, comunicação, interação, colaboração e em consequência disso tudo, promover a aprendizagem” (Mamede-Neves & Duarte, 2008, p.771).

Com os avanços das TIC, ampliamos a velocidade da transmissão de informações e as possibilidades de comunicação rompendo as barreiras geográficas e temporais. Entretanto, “os modos de interação e de colaboração que serão estabelecidos entre as pessoas, assim como o que elas vão fazer com essa possibilidade de contato, não são tão óbvios e não são pré-determinados ou mesmo controláveis; vão depender de quem está nos nós da rede que será tecida entre elas” (*ibid.*)

As novas tecnologias, por suas características interativas, permitem que possamos interagir, interferindo, influenciando, modificando o curso do que se está inventando, ou seja, permitem o trabalho colaborativo, mas não são, em si mesmas, garantia desta postura. Da mesma forma, não é possível afirmar que as TIC, por si só aumentam a aprendizagem.

A aprendizagem, aqui entendida como um processo auto-eco-organizativo (Morin, 2001), é uma práxis complexa que emerge nas inter-relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, envolvendo as dimensões do corpo, da mente e da intuição que se autoproduzem em reciprocidade. A aprendizagem é resultado das nossas interações com o meio no qual estamos inseridos. As mudanças ocorridas nesse meio nos perturbam e nos levam a novas configurações de nós mesmos. Nossos sentidos captam rapidamente essas perturbações e trabalham para



que essas mudanças sejam re-elaboradas e venham a se constituir em novas aprendizagens. Com estas novas aprendizagens, provocamos mudanças no meio com o qual interagimos e que volta a nos modificar, formando assim uma espiral complexa de mudanças e aprendizagens.

Assim, nesse sistema complexo, a aprendizagem acontece a partir de uma imensa rede associativa em mudança permanente e configura-se como um processo de formação de significado.

O conhecimento para se transformar efetivamente em conhecimento, não pode se limitar a um estoque de informações linearmente organizadas. Para que essas informações façam sentido, para que sejam integradas e sintetizadas, tem que haver o que Mamede-Neves & Duarte (2008, p.777) escolheram chamar de entendimento, “ou seja, eles precisam entrar na ordem da significação mais complexa, sobre a qual podemos ter uma infinidade de mapas conceituais”. Sobre isso, as autoras, dizem ainda que “o domínio das tecnologias tem que favorecer os processos metacognitivos<sup>1</sup> que permitem uma análise crítica das informações e o mais importante, pressupõe sociabilidade” (2008, p.777), pois assim contribuirão para se pensar o conhecimento como entendimento.

O que queremos dizer é que afirmar que as TIC por si só aumentam a capacidade de aprendizagem seria ignorar a complexidade do processo cognitivo que resulta na aprendizagem. Como acontece com qualquer outro artefato tecnológico produzido pelo homem (roda, papel, lápis, telefone, televisão), saber operar com as TIC pode envolver uma pequena dose de cognição, com sínteses muito básicas, como pode exigir um grande esforço para integrar componentes distintos de uma imensa rede de significações e aí já estaremos falando de aprendizagem, para a qual a cognição é uma das etapas. Sendo assim, as tecnologias por si só não garantem transformações significativas no sucesso das aprendizagens dos alunos, mas sua inserção em sala de aula é uma necessidade, e requer uma reflexão por parte dos educadores. Ou seja, as tecnologias podem ser pontes para mudar os paradigmas convencionais do ensino que mantém distantes professores e alunos, ou servir apenas para “dar um verniz de modernidade” (Moran, 2012, p. 63) às velhas práticas educacionais.

## **A universidade e as pontes: formação de professores**

---

<sup>1</sup> Entender-se por metacognição a consciência e o controle que a pessoa tem sobre seus processos cognitivos. Pensar metacognitivamente é ser capaz de pensar o seu próprio pensamento. (NUNES, J.M.C. (2006) *Linguagem e Cognição*. Rio de Janeiro: LT.).

Diante desse cenário, olhamos para os cursos de formação de professores e nos questionamos se eles estão contribuindo para que os futuros professores possam vivenciar situações de aprendizagem que os levem a pensar criticamente as potencialidades e as limitações das TIC sobre os processos educacionais de forma que sua inserção na escola produza uma melhoria na experiência e na aprendizagem. Garcia et al (2011, p.80), citando Mello (2000), nos lembram que “não é possível vivenciar na prática aquilo que se desconhece, tampouco é possível promover a aprendizagem de conteúdos que não se domina, que não se teve a oportunidade de construir”.

Corroborando com essa afirmação, trazemos a ideia de simetria invertida, presente no Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 do Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (Brasil, 2002). Ela nos diz que a formação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a sua profissão em um lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida e, por esse motivo, deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Conforme o texto referido:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência do aluno não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da formação docente, descrito por alguns autores como homologia de processos evidencia a necessidade de que o futuro professor experimente, como aluno, durante todo o seu processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas.

Pensando sob essa ótica, alunos que experimentam durante seu processo de formação acadêmica momentos em que podem trabalhar pedagogicamente com as tecnologias, possuem maiores chances de compreender e trabalhar futuramente com tais tecnologias sentindo-se mais seguros em relação à sua aplicação (Garcia et al, 2011). Mas, vale lembrar que não estamos falando do uso de recursos audiovisuais em sala de aula como suporte a aulas expositivas. Não falamos de vivenciar situações onde o “quadro e o giz são substituídos por algumas transparências, por vezes

tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas em um Power Point e projetadas em um Data Show” (Masseto, 2012, p.143). Falamos sim de trabalhos com a tecnologia que enfatizem o processo de aprendizagem, que se constituam de técnicas que incentivem a interação, a pesquisa, o debate, o diálogo, que promovam a produção do conhecimento, a criticidade, que desenvolvam saberes necessários à sua prática profissional.

Os professores que não se apropriam das tecnologias dizem que não o fazem por não ter acesso às tecnologias necessárias, por não possuir habilidades necessárias, por perceber que não é útil na sua disciplina ou por não ser uma prioridade em sua escola. Por outro lado, os professores que adotam as tecnologias em suas aulas, as “utilizam” para transmitir conteúdo: como apoio à exposição oral ou realizar demonstrações que permitam simular determinados cenários. Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Martin Wild (1996 apud Ramal, 2002) demonstra que as TIC ainda são subutilizadas, mesmo pelos professores recém-formados e por aqueles que se dizem entusiasmados com as possibilidades que elas abrem. Mas, por que isso tem acontecido? Por que mesmo depois de várias ações formativas os professores pouco integram as tecnologias em seu processo de ensino?

Zhao et al (2002, apud Marcelo, 2013), afirma que o processo de implantação de uma inovação em aula, nesse caso, as TIC, tem relação com 3 dimensões: o profissional que inova (professor), com a própria inovação e com o contexto onde a inovação é implantada.

Marcelo (2013) afirma que “a inovação necessita de inovadores”: pessoas que se identifiquem e se comprometam com um projeto que introduza uma mudança em suas práticas habituais, nesse caso, os professores. Porém, precisamos lembrar que esses docentes não são copos vazios e por isso seu conhecimento, sua experiência, suas crenças, sua história pessoal e profissional influenciam na maneira como integram qualquer inovação.

Citando Zhao et al (2002), esse autor afirma que as crenças dos professores influenciam de maneira determinante no trabalho com as tecnologias em sala de aula. Eles têm ideias e crenças muito fortes sobre o que é ensinar e aprender, muitas vezes construídas no processo de simetria invertida vivenciada na sua formação. Essas crenças são como preconceitos ou premissas que as pessoas possuem acerca do que consideram verdadeiro e influenciam a forma como estes professores aprendem, bem como nos processos de mudanças que esses professores possam vir a protagonizar.

Seguindo com o pensamento de Zhao, um elemento chave que facilita ou dificulta a implicação de um docente em um projeto de inovação com as tecnologias é a compatibilidade entre suas crenças pedagógicas e a tecnologia. Seus estudos mostraram que professores que são mais conscientes de suas próprias crenças pedagógicas, geralmente são mais adaptativos e flexíveis. Assim, podemos dizer que é mais provável obter êxito na implantação da tecnologia em sala de aula quando os professores são capazes de refletir sobre sua forma de ensinar e os objetivos que buscam atingir. Quando as crenças pedagógicas são coerentes com as tecnologias, os professores se esforçam para desenvolver um trabalho que possibilite conseguir melhores resultados.

De forma geral, os cursos de formação de professores contemplam em seus currículos o *conhecimento pedagógico* (pedagogia) e o *conhecimento da matéria que ensinam* (conteúdo). Desta relação que se estabelece entre pedagogia e conteúdo surge o *conhecimento didático do conteúdo*, ou seja, a forma de apresentar e formular o conteúdo para fazê-lo compreensível aos alunos, a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos estudantes com diferentes interesses e habilidades. Mas, dentro desta abordagem que nos mostra os conhecimentos que os docentes devem ter, onde está o conhecimento tecnológico?

O conhecimento tecnológico tem sido obtido de forma externa à formação docente e isso os leva a trabalhar com as tecnologias de forma tangencial e não integrada na sua prática cotidiana. Segundo Ramal (2002), a forma como as novas tecnologias têm sido introduzidas na formação de professores, na maioria das vezes, não tem a preocupação de construir um *habitus* em relação à máquina e aos processos educacionais que são realizados em articulação com ela. Diversos pesquisadores têm aprofundando seus estudos no que chamam de *conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo*. Afirmam que precisamos integrar as tecnologias no currículo, mas também nas crenças e práticas docentes. Para isso, precisamos buscar pontes, vínculos com outros conhecimentos que os docentes já possuem. As tecnologias devem integrar e dialogar tanto com o conteúdo que ensinam quanto com a didática e pedagogia desse conteúdo.

O *conhecimento tecnológico* é o conhecimento sobre os tipos de tecnologias disponíveis e supõe, no que se refere à formação do professor, a necessidade de desenvolver habilidades para a gestão dessas tecnologias. No caso das tecnologias digitais, supõem conhecer os sistemas operacionais, processadores de textos, planilhas de cálculo, navegadores, e-mail. O *conhecimento tecnológico do conteúdo* está relacionado com a forma como novas tecnologias transformam o conteúdo do qual o

professor é especialista. Refere-se a como o trabalho com a tecnologia pode ajudar a resolver problemas ou a compreender melhor determinados conteúdos. Por exemplo: como o Google Earth pode ajudar a compreender melhor um conteúdo de Geografia.

O *conhecimento tecno-pedagógico* está relacionado com o conhecimento sobre a existência dos componentes e potencialidades das tecnologias quando aplicadas no ensino e na aprendizagem, portanto, diz respeito a como o ensino muda a partir do trabalho com a tecnologia. Se refere ao conhecimento acerca das ferramentas para criar apresentações (mapas conceituais), confeccionar avaliações (Hot-Potatoes), debates (fóruns), estratégias de investigação (WebQuests), etc.

Da intersecção destes três conhecimentos surge o *conhecimentotecno-pedagógico do conteúdo*. Esse conhecimento é a base para um bom ensino com as tecnologias e requer uma compreensão de conceitos envolvendo as tecnologias, das técnicas pedagógicas que aplicam as tecnologias de forma criativa para ensinar o conteúdo, do conhecimento das dificuldades de aprendizagem e da forma como as tecnologias podem ajudar a reduzir problemas que os estudantes encontram. Inclui também, o conhecimento de ideias prévias e teorias científicas dos estudantes e o conhecimento de como as tecnologias podem contribuir para a construção de conhecimentos novos a partir do conhecimento já existente.

Segundo Wild (1996, apud Ramal, 2002), ocorrem falhas de três ordens nos cursos de formação de professores que incluem a preparação para utilizar informática educativa: falha de propósito, falha de método e falha de significação. A primeira ocorre quando a tecnologia é apresentada como algo que os professores devem simplesmente aprender. Nessa situação eles simplesmente aprendem a utilizar determinados programas e não são levados a descobrir o porquê de trabalhar com determinada tecnologia e o que essa prática pode trazer de relevante para o ensino. Dessa forma, os futuros professores aprendem a utilizar o computador como máquina de escrever, passatempo, ou pior, para (re)produzir velhos paradigmas educacionais. A falha de método ocorre ao introduzir as tecnologias na educação sem um estudo acerca das capacidades cognitivas envolvidas na construção do conhecimento com o auxílio das novas tecnologias e sem deixar clara a importância de se ter objetivos bem definidos para a realização de determinadas atividades envolvendo as tecnologias. Já a falha de significação ocorre ao se aproximar as tecnologias dos professores pela capacitação para o uso, quando deveria privilegiar a construção de sentidos sobre o trabalho com a tecnologia e suas implicações no processo educativo, conferindo experiência cultural e não só instrumental. Ao invés de simplesmente capacitá-lo para o uso, os cursos de formação deveriam leva-los a

refletir acerca do que a tecnologia pode fazer pelas suas aulas e como o aluno aprende com determinada tecnologia.

Essas falhas se tornam um grande problema à medida que resultam em um trabalho desqualificado, fortalecendo os argumentos por parte de alguns profissionais da educação como suporte ideário de resistências no processo de adesão às novas tecnologias como recurso pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem.

## **Outros passos dessa pesquisa**

Todas essas reflexões e abordagens teóricas acerca da formação de professores para o trabalho com as TIC, surgiram de observações preliminares do contexto da formação de professores bem como de conversas iniciais já realizadas com professores em formação que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNISC. Estas por sua vez, confirmam o que apresenta a leitura do Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011 (BRASIL, 2012), especificamente no capítulo que trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, um programa financiado pelo Governo Federal Brasileiro através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem como objetivo incentivar e valorizar o magistério e aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Tanto nas observações quanto no relatório, um dos impactos significativos apontados pelas instituições participantes foi a inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores.

Mas, como tem acontecido essa inserção? Quais atividades estão sendo propostas e quais paradigmas educacionais norteiam o trabalho dos acadêmicos pibidianos com as tecnologias da informação e da comunicação nas práticas desenvolvidas nas escolas participantes do PIBID/UNISC? Como esses estudantes tem vivenciado o trabalho com as tecnologias na sua formação e como essas experiências influenciam suas práticas na escola?

Para aprofundar a compreensão desses fenômenos, fizemos a leitura dos relatórios semestrais produzidos pelos bolsistas do PIBID/UNISC desde dezembro de 2010, do Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da CAPES 2009-2011, participamos das rodas de conversa com os bolsistas do programa que acontecem semestralmente e realizamos as observações iniciais das atividades desenvolvidas pelos bolsistas na universidade e nas escolas. A partir dessa pesquisa inicial chegamos a estas reflexões que serão complementadas a partir de uma pesquisa-ação

colaborativa envolvendo um grupo de bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade de Santa Cruz do Sul. Nessa pesquisa reuniremos os bolsistas convidados em uma comunidade virtual de aprendizagem para refletirmos acerca da temática aqui apresentada. As discussões serão conduzidas a partir de uma pauta acordada com o grupo que organizará as interações em etapa. Cada etapa estará relacionada com um aspecto da temática proposta. Os dados serão gerados a partir de narrativas interativas produzidas pelo grupo participante após cada uma dessas etapas.

A escolha por trabalhar com pesquisa-ação se justifica, principalmente por esse tipo de pesquisa adequar-se à categoria da formação e buscar o conhecimento da pedagogia da mudança da práxis (Franco, 2005). A metodologia da pesquisa-ação comporta o estudo das ações e das aprendizagens que um grupo, um coletivo de pessoas realiza na própria dinâmica do movimento de transformação. Nas palavras de Pimenta (2005, p.523), trata-se de situar o problema “em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e práticas institucionais”.

Essa ideia de grupo com objetivos e metas comuns que buscam aprendizagens, através de um processo de colaboração/cooperação mútua, que aparece, constantemente, na literatura acerca da pesquisa-ação justifica, por sua vez, a opção por constituir uma comunidade de aprendizagem para a realização dessa pesquisa.

Para Benson (2008), citado por Catela (2011), a ênfase de uma comunidade de aprendizagem está na colaboração entre seus membros. Para isso é fundamental o desenvolvimento de metodologias e práticas que fomentem a colaboração e interação entre todos os participantes. As comunidades de Aprendizagem funcionam de maneira que os papéis dos diversos participantes se interligam e se complementam. Todos os membros da CA, independentemente do papel assumido são aprendizes num processo interativo e progressivo de construção do conhecimento. As experiências pessoais, as características individuais, as necessidades e objetivos de cada um são tomadas em conta e introduzidas no processo educativo de modo dar sentido às aprendizagens.

A partir do exposto, é possível afirmar que em uma comunidade de aprendizagem ocorrem aprendizagens colaborativas. A aprendizagem colaborativa, “É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno” (Torres, Alcantara; Irala, 2004, p.2-3).

Na aprendizagem colaborativa a maneira de trabalhar com as pessoas envolvidas respeita e destaca os conhecimentos e contribuições individuais de cada participante do grupo. Todos compartilham autoridade e responsabilidade nas ações do grupo. A ideia principal da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da ajuda mútua entre os membros do grupo. Assim, optamos por explorar, neste futuro trabalho, também o sentido da aprendizagem colaborativa, como emergência de uma pesquisa-ação que pode ser entendida como uma pesquisa-ação colaborativa. Ou seja, “uma atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente um dado problema” (Ibiapina, 2008, p.25). Mas, esta é uma outra conversa na qual estamos trabalhando com afinco e que esperamos socializar em um futuro breve, na perspectiva de contribuir com os debates em torno do trabalho com as tecnologias na formação de professores-pibidianos que estão e/ou estarão atuando na educação básica da região de Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande do Sul - Brasil.

## **Bibiografia**

Araujo, M. M.S. (2007) O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, v.12, n.36, set., p. 515-551. [Disponível na Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>].

Assmann, H. (2005) *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes.

Behrens, M.A. (2012) Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (19ªed.). Campinas: Papirus. pp. 67-132.

Behrens, M. A. (1999) O paradigma emengente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat.

Brasil (2002) *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio acerca das Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31,18 jan., Brasília, DF. [Disponível na Internet em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>].



- Catela, H. (2013) Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 2, 2011, Lisboa, pp. 31-45. [Disponível na Internet em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf)].
- Franco, M. A. S. (2005) *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, set./dez, pp. 483-502, São Paulo. [Disponível na Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>].
- Franco, M. (2012) Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011. *Portal da CAPES*, Out., Brasília, DF. [Disponível na Internet em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx)].
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (13ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (28ªed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, M. F. e Rabelo, D. F. e Silva, D. e Amaral, S. F. (2011) Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Revista teoria e Prática na Educação*, v.14, n.1, jan./abr, Maringá, pp.79-87.
- Gutiérrez, F. (1999) *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008) *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Kenski, V.M. (2013) *Tecnologias e tempo docente*. (1ªed.). Campinas: Papyrus.
- Masseto, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (19ªed.). Campinas: Papyrus. p. 133-172.
- Mamede-Neves, M. A. C. e DUARTE, R. (2008) O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Revista Educação e Sociedade, CEDES*, Campinas, v. 29, n. 104, pp. 769-789. [Disponível na Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>].

- Marcelo, C. (1995) As tecnologias para a inovação e a prática docente. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, pp.25-47. [Disponível na Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>].
- Moraes, M. C. (1996) O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, n. 70. Brasília. [Disponível na Internet em: <http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/530/1/O%20Paradigma%20Educaciona%20Emerg%C3%A0nte.pdf>]
- Moran, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (19ªed.). Campinas: Papirus. p. 11-65
- Morin, E. (2001) *Introdução ao pensamento complexo*. (3.ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002) *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. (6ªed.). São Paulo: Cortez.
- Pimentel, M.G. (1993) O professor em construção. Campinas: Papirus
- Pimenta, S. G. (2005) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, set/dez, pp.521-539, São Paulo. [Disponível na Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>].
- Ramal, A. C. (2002) *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B.S. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Torres, P. L. e Alcantara, P. R. e Irala, E. A. (2004). Grupos De Consenso: Uma Proposta De Aprendizagem Colaborativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.13, set./dez, Curitiba, pp.129-145. [Disponível na Internet em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=766&dd99=view>].

# **Contribuições da educação romântica na formação dos professores: o reencantamento**

Lenz, Adriana Janice

[adrianajlenz@yahoo.com.br](mailto:adrianajlenz@yahoo.com.br)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

Escrever sobre educação é um desafio e ao mesmo tempo é um prazer. Escrever sobre a educação a partir de uma concepção mais romântica é debruçar-me sobre alguns ideais que me fizeram ser professora. É pensar na possibilidade e na riqueza do trabalho do professor.

Para os românticos, a razão, a lógica e o conhecimento acumulado deixam de ser os valores fundamentais da vida e abrem espaço para a intuição, o desejo, a emoção e a fantasia na educação.

Segundo Streck (2004) na visão de Rousseau, a filosofia romântica se torna um importante contraponto à visão racionalista de mundo: ela preza pelo sentimento.

É nas obras de Rousseau, Rubem Alves e Paulo Freire, que encontramos argumentos que fortalecessem esse pensamento. O encontro com estes autores é encantador. Realmente fortalece ainda mais a opção que tenho por desafiar-me na educação de forma romântica.

Atualmente nos mais variados campos, o mais importante é descobrir caminhos para adquirir novos conhecimentos. Este acaba por ser o principal objetivo da educação: atender as exigências sociais e econômicas da sociedade e do capital.

Porém, ao invés de concentrar-se no simples repasse de saberes supostamente prontos, a educação precisa preocupar-se para o futuro com práticas cognitivas que propiciem experiências de aprendizagem mais significativas e que contribuam para a conquista da cidadania.

É unânime a percepção, de que ainda há um longo caminho a ser trilhado pela qualidade na educação. Ainda faltam muitos investimentos dos governos em políticas públicas que favoreçam uma melhoria no sistema educacional. A formação universitária e em serviço dos professores e gestores educacionais, ainda apresenta falhas. É preciso melhorar a estrutura do ambiente físico das escolas a fim de que ela seja mais adequada e propícia à aprendizagem dos alunos. É necessário equipar os ambientes escolares com recursos que despertem a curiosidade e o espírito de descoberta nos alunos. É preciso investir!

Mas, não nos esqueçamos, que o investimento não pode ser somente em recursos materiais. É preciso investir no recurso humano da educação: os professores e

gestores escolares. A formação continuada destes profissionais continua sendo o maior investimento que o governo de um país pode fazer em prol da qualidade da educação do seu povo.

Para Freire (2002) é um equívoco pensar que com mais verbas a educação ficará melhor, que os alunos aprenderão mais, que os professores ficarão mais felizes. Educação não se faz com dinheiro. Educação se faz com inteligência porque o fato é que, a despeito de todas as coisas ruins e andando na direção contrária, há professores que amam seus alunos e sentem prazer em ensinar.

Considero que a escola atual necessita de mudanças em sua estrutura e também no seu funcionamento. Mas por outro lado, considero que só olhar o lado das dificuldades encontradas, também não resultará em uma situação melhor.

O “olhar” do professor precisa se enriquecer. É interessante pensar a educação não apenas como um espaço para transmitir conhecimentos e informações, mas também como um espaço para “viver” as relações. Acredito que cabe à educação cultivar nas pessoas, a capacidade da convivência harmoniosa do homem.

Ser romântica, sem ser ingênua é trazer para o cenário da educação, os avanços das tecnologias da informação e da comunicação, as novidades das ciências, as profundas transformações da vida cotidiana e todas as dificuldades pelas quais passa a educação, sejam elas, políticas, burocráticas ou econômicas e que acabam por influenciar na educação. Mas, é não deixar que estas dificuldades impeçam de por em prática os ideais pedagógicos e, por que não dizer as utopias de educação que temos. Nessa perspectiva, os novos desafios que a educação está enfrentando se transformam de assustadores em fascinantes.

Parece-me que é preciso reencantar a educação! Reencantar o “olhar” do professor!

Como? Em primeiro lugar acreditando que é possível fazer isso. Não colocar entraves ideológicos e desmotivadores, já é um bom começo!

Em um tempo em que a aparência vale mais do que a essência e a competição se multiplica na convivência entre as pessoas, é imprescindível falar com nossas crianças e jovens sobre companheirismo, amizade, solidariedade, verdade e amor. Num tempo em que a esperança parece cada vez mais diminuída, é fundamental reavivar nossa confiança em dias melhores.

Atento para a importância da sensibilidade na educação. É algo em que professores e gestores precisam acreditar! É algo em que se precisa “investir”!

É fundamental que na formação destes profissionais haja este “investimento”. Somos humanos, e a educação é uma atividade que requer isto. Afinal, a educação é

uma tarefa que envolve mais que repasse de conteúdos, envolve relações humanas. Envolve troca, olhares e sentimentos entre os sujeitos.

Segundo Freire (1993) me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente. Conhecimento é importante, porém mais que cabeças-pensantes precisamos de cabeças-humanas. Mais que mão de obra para o mercado, é preciso mão de obra para concertar o mundo.

Utopia? Talvez. Problemas existem? Sim, muitos. Estes problemas envolvem homens inteligentes, com conhecimento, mas sem nenhuma sensibilidade. Então, precisamos de mais sensibilidade.

Será que não precisamos de mais intelectuais românticos?

A resposta é sim, precisamos! Precisamos de mais intelectuais românticos acreditando na educação. A formação dos profissionais da educação necessita passar por esta questão.

Acreditar na educação é crer que com ela cultivamos seres humanos melhores, mais solidários. Possibilitar estas aprendizagens exige de nós, profissionais da educação, um perfil de sensibilidade, de verdade, de compromisso, de colaboração, de alegria e amor.

Segundo Freire (1993) a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Acreditar em uma educação romântica é crer que a educação é capaz de melhorar a sociedade e seus indivíduos. É acreditar que trabalhamos com seres humanos capazes de agir e transformar o mundo.

Isto é ser utópico? Sim é, mas o que será dos professores sem as utopias que fomentam e aquecem o seu fazer?

É importante investir na formação dos professores esse “capital humano”, para que eles possam trabalhar nas escolas uma nova concepção de homem. Baseada na inclusão, no diálogo e também na responsabilidade social.

É fundamental que se promova a discussão do conceito de democracia. Democracia que empodera as pessoas e as transforma em cidadãos.

É necessário disseminar e implementar ideias de resolução de conflitos de forma não violenta, fundamentais para interromper o círculo vicioso da violência que a cada dia invade, com mais frequência, o ambiente escolar.

Onde mais serão oferecidos espaços sadios de debate para as crianças e os jovens senão na escola e no convívio com seus pares?

Cito aqui a Constituição da UNESCO, 1945, “como as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz”.

A educação é a fonte de ferramentas de disseminação da cultura da paz. É nas escolas, local primeiro, que os jovens devem refletir sobre suas ações e assumir a responsabilidade por elas. Para depois, no futuro, “estar” na sociedade como cidadão colaborador, democrático e responsável por si, pelo outro e pelo ambiente.

É na escola que o jovem aprende a democracia pela prática do diálogo. Onde mais?

É no trabalho democrático diário dos professores, que se possibilita compreender a democracia como uma forma de respeito aos direitos e a voz dos sujeitos. É pelo exemplo e pelas atitudes no seu trabalho que o professor ensina e deixa a sua marca. Por isso que ele precisa estar bem preparado e a sua formação precisa ser rica e permanente.

Desta maneira ainda diz Freire (2011) segue-se a idéia de democracia como prática de cidadania, de autonomia e de participação ativa, utilizando como métodos a discussão, o diálogo e a co-responsabilização.

É através da educação que se aprende a respeitar e a compreender as diferenças. Precisa-se tratar, no dia-a-dia, de temas como convivência, respeito às diferenças e à diversidade, discutir questões de gênero e diversidade sexual enfrentando a homofobia.

Penso que é a escola, um lugar para cultivar a problematização, saber como fazer uma pergunta, coletar dados, analisá-los e fazer uso da teoria para a prática do bem comum.

Assim como Rubem Alves (2002) tenho confiança de que a educação pode ser diferente e fazer a diferença se nós, professores e gestores, formos inteligentes e sensíveis.

Como lembra Alves (2002) educar é a forma que tenho de me imortalizar. Um educador não morre nunca...

Freire (2011) refere que é um intelectual que não tem medo de ser amoroso, ama as gentes e ama o mundo. E é porque ama as pessoas e ama o mundo, que briga para que a justiça social se implante antes da caridade.

No livro *Por uma educação romântica* (2002), Alves continua a acreditar e a defender que a renovação do ensino terá de passar pelo desenvolvimento afetivo e emocional dos professores e que as escolas terão realizado sua missão quando for capaz de alimentar permanentemente nos alunos o prazer da leitura, pressuposto de tudo o mais, já que quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. Ele continua a acreditar e a defender que a magia do ato de educar (que é sempre um ato de ternura e daí o imperativo de uma educação romântica) não pode ser dita na fria e precisa linguagem das ciências da educação.

Neste sentido Alves (2002) diz que os educadores acadêmicos dirão que isso é piegas, romântico-não científico. É verdade. O que eu disse não pode ser dito cientificamente. Só poeticamente.

Ainda afirma que assim, sendo a educação uma coisa romântica, o professor deve tratar de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante que seus planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência. O olhar é um poder bruxo!

Como olhar para o aluno de forma puramente objetiva? A subjetividade faz parte do cotidiano educacional. O professor precisa se envolver com a problemática educacional e também com o prazer de educar. Este último deve envolver um espaço maior, senão o que será a educação do futuro? Desesperança? Descrença? Desapego por conta das dificuldades e entraves que circundam a área educacional?

Precisamos disseminar a concepção de uma concepção romântica no seio educacional, caso contrário talvez não tenhamos forças para acreditar que a educação é possível e é transformadora!

## **Bibliografia**

Alves, R. (2002) *Por uma educação romântica*. Campinas- SP: Papyrus Ed.

Freire, P. (2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Streck, D. R. (2004) *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte MG: Autêntica.

# Giro epistemológico de la práctica docente en la formación de maestros en Uruguay

López, Mercedes  
[fyn4@hotmail.com](mailto:fyn4@hotmail.com)

Mallo, Susana  
[mshallo@hotmail.com](mailto:mshallo@hotmail.com)

Salvá, Nancy  
[nancy.st37@gmail.com](mailto:nancy.st37@gmail.com)

ANEP. Consejo de Formación en Educación. Institutos Normales IINN  
Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física ISEF. Uruguay

## Un nuevo escenario

A lo largo de la última década, accedieron al gobierno de muchos países latinoamericanos (Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Venezuela, Ecuador, entre otros) partidos o coaliciones políticas, que comparten, “con diversos grados de parentesco, una misma filiación ideológica que los coloca en algún sitio del espacio de la izquierda del espectro político” (Alegre, P. el alter, 2010:9).

Si bien estos gobiernos, llamados también de “giro progresista”, varían en su composición, origen social y tipo de intervención estatal, tienen algunas características comunes como:

- El rechazo al modelo económico de desarrollo de los 90 (modelo neoliberal) y su intento por superarlo.
- La incorporación de dirigentes de movimientos y organizaciones sociales y sindicales al aparato del Estado.
- El apoyo a las organizaciones regionales sin la presencia de EEUU (Mercosur, Unasur, entre otras).
- La apuesta a un comercio diversificado.

Al considerar los procesos de cambio que se iniciaron, y aceptando – como señalamos – la existencia de diferencias y peculiaridades nacionales, se observa que la opción por políticas de desarrollo social (entre las que se incluye la educación), se convirtió en un asunto esencial para estos países.

En el Uruguay, este proceso de “giro progresista” se inició con el advenimiento del primer gobierno del Frente Amplio (administración del Dr. Tabaré Vázquez) en el período 2005-2009. La llegada del Frente Amplio al poder implicó una clara reorientación de la Política Educativa hacia lo que las autoridades de la educación de



la época denominaron una “conducción democrática y participativa” (ANEP, 2010:39) como elemento fundante de todas las otras líneas estratégicas de acción.

Como señala Nicolás Bentancur, “Desde su asunción, las autoridades de la enseñanza identificaron entre los principales problemas el malestar existente en el colectivo docente, el que se asociaba, entre otras variables, a la falta de participación en la definición de las políticas...” (Bentancur, 2010:4). En consecuencia, se definió como una primera línea estratégica de gestión, la promoción de una conducción institucional más democrática y participativa.

De esta forma, en contraposición a la política educativa de los 90, en la que el “saber experto” había ocupado un lugar central, la nueva administración promovió la apertura de múltiples espacios de participación a los actores implicados (docentes, estudiantes, sindicatos) en las instancias de toma de decisiones.

Un ejemplo de lo anterior lo constituyó la integración de representantes docentes en los diferentes Consejos y Comisiones a través de los delegados de las Asambleas Técnico Docentes,<sup>1</sup> así como también, la participación de docentes, estudiantes y sociedad civil en su conjunto, en el Debate Educativo y en el Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro” del año 2006.

En este marco general de política educativa, el área de la formación y perfeccionamiento docente, definió un proyecto de mayor autonomía y democratización de la gestión, orientándose hacia una transformación institucional que le otorgara y legitimara el carácter universitario, convocando a los actores institucionales del área (docentes, estudiantes, egresados y funcionarios), para diseñar y participar en dichos procesos.

El escenario de la Formación Docente ocupó un lugar central, principalmente por el grado de heterogeneidad y fragmentación que presentaba dicho nivel, proponiéndose entonces como meta, transitar hacia la unidad sin uniformidad. Al respecto, la entonces Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente implementó líneas de acción orientadas al logro de 3 objetivos:

- Desarrollar un sistema único integrado de formación docente.
- Elaboración de un nuevo Plan de estudios para la formación de maestros, profesores y maestros técnicos.

---

<sup>1</sup> Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) fueron creadas por el artículo 19 de la Ley 15.739 (1985) como organismos de carácter consultivo y tienen como cometido el asesoramiento a las autoridades competentes en temas técnico-pedagógicos vinculados a la educación nacional y específicamente a su área. Existe una ATD por cada nivel de enseñanza y la integran todos los docentes de ese nivel. Su estructura organizativa tiene como base a las asambleas locales (en cada centro) y la Asamblea Nacional a la que concurren delegados que representan a los docentes de todos y cada uno de dichos centros.

- Desarrollo de la formación permanente a través de la instrumentación de una política de posgrados.

En base a estos objetivos, las estrategias impulsadas permitieron concretar importantes transformaciones académicas como por ejemplo: la unificación curricular de la formación de grado que se concretó en el Sistema Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008), la Departamentalización y el desarrollo de políticas nuevas en la formación continua de los docentes (Posgrados).

## **Transformaciones en la formación docente**

Siguiendo las políticas educativas planteadas por el Consejo Directivo Central de la A.N.E.P (CO.DI.CEN) para el quinquenio, diferentes comisiones de trabajo<sup>2</sup> elaboraron, con la participación de todos los actores involucrados en la formación de docentes de todo el país, un nuevo Plan para la formación de los docentes en sus diferentes modalidades.

Se partió del diagnóstico que la Asamblea Técnico Docente de Formación Docente en el año 2005 realizó sobre la situación que las políticas educativas anteriores produjeron en el Área: “...una fragmentación que rompe con la unidad de la formación docente generando diversidad de niveles, de criterios y de prácticas educativas que no permite un “lenguaje” común a los egresados. El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos. Se generan grupos aislados en virtud de su procedencia y su formación, debido a una visión distinta sobre las prácticas y los entendimientos.”

Ante esta situación, la nueva propuesta pretendió construir participativamente un Sistema Único que, superando la fragmentación, y recuperando la profesionalidad, mantuviera la especificidad de cada formación que integra el Sistema (formación de maestros, profesores, maestros técnicos).

Para ello se partió de la definición de la *docencia como profesión*, analizando el alto grado de especificidad que tiene en sí misma, y los múltiples campos que se integran en su formación y práctica profesional.

El plan 2008 establece que la especificidad se define “por la construcción de un soporte conceptual a través de un enfoque interdisciplinario de las Ciencias de la

---

<sup>2</sup> Las Comisiones convocadas para la elaboración de documentos base fueron: Comisión de Formación Magisterial, Formación del Profesorado, Formación Técnico-tecnológica, Núcleo de Formación Profesional Común, Departamentalización-Investigación-Coordinación-Extensión, y Posgrados. “ En la etapa final se convocó a una Comisión de Currículo, Evaluación y Normativa de carácter técnico a efectos de dar unidad y coherencia al nuevo Plan.” Propuesta para el Plan Nacional Noviembre 2007 Tomo I

Educación, en articulación integral con la Didáctica-Práctica Docente y el Conocimiento Disciplinar” (XVI ATD: 2009).

Sin embargo, la especificidad no se construye sólo por la *presencia* de estos tres campos, es necesario también que ellos se desarrollen en *simultaneidad*, esto es, deben estar distribuidos en articulación integral a lo largo de toda la formación de grado, como forma de “ir construyendo el perfil docente de manera global y articulada”. Por otro lado, es necesaria también, la formación en el marco de una única institución formadora, que permita un mayor acercamiento a las problemáticas específicas de la profesión y la vinculación temprana con la complejidad y multidimensionalidad de la realidad educativa.

Singularidad y especificidad, son así temáticas centrales en la discusión, porque hacen a la esencia e identidad de la docencia como profesión y de los procesos de formación.

El Plan 2008 revela la especificidad de la formación de un *docente*, a través del diseño de un Núcleo de Formación Profesional Común a las diferentes carreras de formación.

## **Más que una asignatura: Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**

“La originalidad es un precioso patrimonio que el pedagogo no sólo debe custodiar, sino conducir en el dominio de los valores, hacia su máxima expresión.”

Clemente Estable

El Maestro se define como “(...) un profesional formado para problematizar sus conocimientos, organizar sus prácticas desde la reflexión constante como espacios de producción y reconstrucción de saberes particulares” (Plan 2008: 29). Se establece la especificidad de la formación magisterial alrededor de tres ejes centrales:

- fuerte vinculación teórico-práctica desde el primer año de la carrera,
- formación disciplinar y pedagógica simultánea
- desarrollo del conocimiento pedagógico-didáctico.

El Plan presenta en este sentido una importante innovación como forma de fortalecer la vinculación teórico-práctica en la formación, vínculo ya existente en el trayecto Didáctica-Práctica Docente.

*Crea un espacio de análisis pedagógico de las prácticas en 4º año*, como síntesis teórico-práctica y cierre de la formación de grado y rescata en este sentido el papel

articulador que la Pedagogía está llamada a cumplir en la etapa inicial de formación de un maestro, aportando a la comprensión de la realidad educativa en toda su complejidad; en otras palabras, realizando la integración de todos los conocimientos teórico-prácticos a lo largo de su formación.

El análisis pedagógico institucional y áulico es así retomado facilitando la identidad y desarrollo de la reflexión docente. Es imprescindible “(...) *recuperar la unidad teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos, volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza.*” (Torres 1997)

La separación histórica de la práctica docente de algunas disciplinas que aportan elementos teóricos para reflexionar, ha influido en la pérdida de dicha unidad. La recuperación de la Pedagogía como espacio de resolución de esta tensión, modifica esta tradicional relación. Su natural vinculación, en relación dialéctica permanente, permite que las teorías se incorporen como herramientas conceptuales para “leer” la práctica en la institución y en el aula, que incluya la reflexión sobre la misma, que la reconozca como objeto de estudio en sus dimensiones de práctica social, política e histórica.

Como sostiene Carrizales (1986), el cambio para transformar no sustituye un saber por otro, ni un hacer por otro, requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad, transformar la estructura interpretativa de su experiencia”.

El análisis pedagógico en este nivel, implica una manera de concebir y de abordar la práctica educativa desde sus fundamentos, considerar la vida de la escuela a partir y a través de sus actividades, relaciones, fines y funciones. Implica analizar, **cómo** se enseña y cómo se aprende, **por qué** se enseña y por qué se aprende, **para qué** se enseña y para qué se aprende, **bajo qué condiciones** se enseña y se aprende. Involucra la acción de repensar continuamente nuestras actitudes, prácticas y relaciones para acompañarlas a fines, supuestos y realidades cambiantes. Así, la práctica es consecuencia de determinados *sentidos* y *significaciones* construidos socialmente y no mera “actividad”.

“La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos, y en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (CARR,W.,1996:95)

Con estos fundamentos se busca que la nueva asignatura:

- reconozca “continuidades y rupturas en la práctica desde una perspectiva pedagógica”
- trate de “desnaturalizar la mirada sobre la misma”
- intente “explicitar la teoría que realmente la sustenta o la que se invoca desde el discurso”.

En el marco de la formación del maestro, es necesario profundizar la relación entre: las dos vertientes formativas (teoría y práctica), las instituciones formadoras, (Instituto de Formación Docente – Escuela), y los actores responsables (Director de la escuela, maestro de aula, profesor de APPD) Se aspira generar espacios y tiempos que habiliten procesos de reflexión individuales y colectivos sobre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, a fin de que el estudiante magisterial sea consciente de las consecuencias sociales, éticas y políticas del ejercicio profesional de la docencia.

La innovación planteada es más que una nueva asignatura; implica un cambio fundamental en la relación teoría-práctica como dimensión fundamental en la formación de un maestro.

## **Movimientos pendulares de la práctica docente**

La práctica docente entendida como actividad humana intencional es, sin duda, uno de los aspectos más polémicos y controvertidos de la educación que se constituye como referente de visibilidad de todo proceso educativo y cultural. El reconocimiento de este complejo escenario regulado por relaciones de poder exige comprender nuevas temporalidades situadas. La propia vida humana implica temporalidades como tiempos narrados que se hacen más humanos a través del relato y trascienden los tiempos cronológicos lineales. Como plantea Bárcena (2000) pensar la temporalidad humana es pensar el tiempo pasado, presente y futuro así como pensar lo que ocurre, nos ocurre y les ocurre a otros.

Por tanto, la temporalidad de la práctica educativa ha sido y es una forma de acción de sujetos colectivos con intencionalidad de modificar la educación expresada a través de fines, disciplinas, conocimientos, metodologías (propuestos y negados) y que casi nunca se construyen con la participación de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, esta participación es una condición innegociable que en ese período se vio reivindicada habilitando una co-construcción, no solamente como una voz o una experiencia más sino, como la voz de la memoria pedagógica convertida en referente de posibilidad para la construcción reflexiva del futuro.

De esta manera la práctica educativa se enfrenta a ciertos dilemas que reclaman la compleja tarea de diferenciación de discursos. Ciertos discursos instalados en el imaginario social integran acríticamente ideas del sentido común, contruidos desde la experiencia empírica, muchas veces ingenua y casi siempre desinformada que se van consolidando en un habitus de la práctica muy difícil de modificar. En tanto otros, los discursos académicos, que con diferentes enfoques teóricos luchan por la hegemonía del campo, muchas veces operan más por sustitución que por discusión y negociación de significados (sobre ellos volveremos más adelante).

En una especie de movimientos pendulares, la práctica docente se ha configurado como un escenario entre dos modelos cuya legitimidad / no legitimidad implican falsas oposiciones justificando distancias que en general no ayudan a resolver sus problemas centrales. Por un lado estarían aquellas prácticas que se identifican como rígidas o cristalizadas, que centralizan el poder en la figura del docente como poseedor de un conocimiento a transmitir y por otro, las que, pretendiendo distribuir el poder, diluyen su figura como referente educativo y reducen el conocimiento a enseñar. Ambos modelos de docencia son formas simplificadas y simplificantes de una integralidad que nace negada desde su concepción, situándose en razonamientos lineales que eluden abordar la educación y la cultura como creación humana eliminando entre otras cosas los debates relativos a relaciones pedagógicas, discursos, subjetividades, circulación del saber y construcción de conocimiento en escenarios educativos.

Hemos intentado dar cuenta de algunas evidencias que, como puntas de un iceberg, dominan los discursos político – pedagógicos y podríamos afirmar que, lindando con la irresponsabilidad ético- política, han omitido importantes condicionamientos que entretejen la complejidad y especificidad de la educación.

## **Los discursos y las prácticas**

Nuestra preocupación y a la vez compromiso ético profesional nos sitúa en el contexto de la formación de maestros para dilucidar el valor, significado y sentido de la práctica educativa que se ha ido construyendo. Es desde nuestras temporalidades que nos proponemos reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica, implicándonos en una memoria pedagógica compartida como profesoras de Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y actualmente Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de la ciudad de Montevideo. A través de la experiencia profesional

reconstruida año a año hemos podido ver cómo los tiempos y espacios de la práctica afectan la subjetividad de los estudiantes, interpelan su cultura y las representaciones sociales sobre los sujetos de la educación, poniendo a prueba - y en ocasiones entablando diálogos con - el saber teórico que circula en los espacios de formación.

Esta propuesta es una invitación a la reflexión que implica la reconstrucción histórica y la crítica filosófica como referentes fundamentales de todo análisis pedagógico. Para comenzar señalaremos algunas concepciones consolidadas como punto de partida para pensar los cambios:

- La relación teoría práctica ha estado históricamente presente en la formación de grado vinculada al núcleo Didáctica – Práctica Docente
- Ha pretendido superar la relación teoría - práctica como oposición utilizando otros modelos de relación e incorporando estrategias de borde (Litwin 2008)
- La práctica no ha sido legitimada como escenario de producción de conocimiento académico sino como el campo del hacer muchas veces intuitivo, sustentado en lo vocacional o como modo de aplicación de decisiones tomadas por los expertos.

## **La relación dialéctica entre teoría y práctica: *el giro epistemológico***

La práctica educativa es una cierta teoría del conocimiento planteaba P. Freire en toda su obra queriendo significar que toda práctica implica formas de conocimiento y modos de pensar propios que se ponen en funcionamiento en contextos situados, que se construyen *entre discursos*. Es pues, desde esas nuevas temporalidades que conforma su identidad, singularidad y especificidad para sustentar tanto prácticas de liberación como prácticas de dominación. En consecuencia, el discurso es a la vez producto y ejercicio de poder. De ahí la imprescindible tarea de reconocer los intereses que lo estructuran y que a la vez estructuran la práctica.

Un discurso construido entre discursos habilita a pensar una práctica construida entre prácticas y entre discursos y prácticas, lo que significa una *relación dialéctica entre teoría y práctica*. Este modelo de relación es sustentado por las pedagogías crítico transformadoras o liberadoras en tanto pedagogías de la posibilidad, que se arriesgan a enfrentar obstáculos que provienen de

configuraciones que han fracasado. Al mismo tiempo están dispuestas a avanzar en la concientización sobre problemáticas relativas a las condiciones desiguales de ejercicio del poder en la sociedad y en la educación, a la multirreferencialidad de la acción educativa, a la educación como antidesestino y a la docencia como actividad intelectual.

<b>Configuración</b>	<b>Relación dialéctica</b>
<b>Concepción de la relación</b>	La teoría y la práctica educativa son campos dialécticamente constituyentes y relacionados. La práctica docente se constituye en praxis que pone a examen crítico la acción pedagógica, las condiciones en que se realiza y el propio conocimiento a enseñar
<b>Tareas del docente</b>	El modelo crítico exige investigación educativa de los docentes para mejorar la teoría educativa y mejorar la práctica educativa. El docente como intelectual se hace cargo de su función de enseñar que exige rigor académico, postura ética y estética y por tanto asume el compromiso de la investigación y producción de conocimiento.
<b>Saber pedagógico</b>	Se reconoce la centralidad del conocimiento producido como discurso de la teoría y como discurso de la práctica.

El análisis crítico del discurso permitirá reconocer las formas cómo la ideología penetra y ordena las concepciones y experiencias de toda práctica social, cómo habilita o niega ciertas maneras de acceso a la cultura, a la comunicación de cultura y al cuestionamiento o legitimación de la misma. Instala un diálogo intercultural entendido como diálogo crítico que exige autoría (Bajtín, 1978), en el cual educadores y estudiantes deberán asumir la co-participación en las relaciones pedagógicas.

La práctica se constituye así en un espacio público como lugar de acuerdo posible, de intercambio de ideas, de conocimientos y de confrontación de argumentos y razones sobre aquellas cuestiones que son de interés común en un grupo social particular como la comunidad educativa o en la sociedad en su conjunto. Como lugar de búsqueda y de construcción cultural auténtica (Giroux, 2003) tendrán la palabra estudiantes y profesores convocando encuentros y desencuentros propios del diálogo entre discursos.



Se hace necesario pensar qué implica esta dialéctica entre teoría y práctica en la formación docente. En primera instancia diríamos que exige *correr la mirada de la práctica en dos sentidos: ampliación y complementariedad* para distinguir:

- la pluralidad epistemológica del saber
- la intersubjetividad en la formación para la docencia
- la redefinición de fronteras entre lo público y lo privado en la educación y la cultura.

Esta redefinición entendida como una reubicación o doble ubicación de los estudiantes se les presenta como el desafío de correr su mirada, construida hasta ahora desde el lugar de estudiantes, para tomar otra posición, la del docente. Implica el compromiso e involucramiento en su propia formación, ser y hacerse parte del proceso de conocer, discutir y argumentar sobre la educación en contextos reales, sobre problemáticas visibles y ocultas, sobre condicionamientos generales y específicos. Esta ruptura se presenta desde los primeros encuentros con la práctica concreta que exige ser leída, interpretada y comprendida desde lo institucional a través de la pluralidad epistemológica que aportan saberes propios de la Pedagogía, Psicología y Sociología en el primer año de la carrera. Se conforma como una experiencia potencialmente educativa que al ser interpelada permite el surgimiento de múltiples significados (Larrosa 2000). Lo institucional se presenta como escenario que exige ser problematizado dando posibilidad a la deconstrucción de concepciones instituidas y naturalizadas. Aunque muy breve experiencia, pretende tener valor fermental, ir más allá de cierto conocimiento abriendo el diálogo entre saberes.

Un segundo encuentro lo constituyen dos años de práctica docente en una escuela de referencia donde la reflexión se sitúa en el aula y el diálogo entre discursos involucran fundamentalmente saberes de la didáctica y las disciplinas que son objeto de enseñanza. Otros discursos pueden involucrarse, siendo parte del entre discursos pero en forma casual, lo cual es en sí mismo valioso pero no constituye la intención principal. Se comienza a construir una cultura de la práctica dominada por la preocupación sobre la enseñanza a cargo del docente y los aprendizajes de los alumnos. Ubicada en la sala de clase, está pensada, como señalara claramente J.C. Filloux (2004), para que la dimensión fundamental de la experiencia docente esté situada en el lugar de las interacciones, pudiendo volver sobre sí misma como forma de tomar distancia y habilitar la crítica. al mismo tiempo que se apropia del lenguaje de la crítica y la posibilidad.

Consideramos que *es en el cuarto año de la carrera donde se produce el giro epistemológico de la práctica docente*, donde se dan la ampliación y la

complementariedad de sentidos, donde la mirada se co-significa como nueva temporalidad.

Las escuelas en contextos de pobreza son los escenarios concretos donde se realiza esta práctica exigiendo esa co-significación en una realidad social, cultural y económica que no ofrece a los niños posibilidades visibles. Estas situaciones, que evidencian otras puntas del iceberg, necesitan ser leídas también desde múltiples referencias. Los discursos que permitieron pensar y resolver situaciones educativas en las prácticas anteriores no resultan suficientes. Otros problemas las interpelan desde una realidad donde hay que luchar por instalar y sostener el diálogo intercultural, diálogo entre saberes que se enfrenta a fuertes obstáculos en la comunicación. Se necesitan otros análisis, otros saberes tienen que participar de ese diálogo para favorecer cambios en la mirada de los otros, alumnos, padres y otros docentes. Exige dejar de ver a los alumnos como seres determinados para reconocerlos como sujetos condicionados con capacidad de concientización para emanciparse de ciertas amarras que parecen imposibles de superar. Esta práctica exige correr la mirada de educadores y educandos. Reclama la dialéctica del interjuego entre la cultura escolar y la cultura de los alumnos, entre el aula y la institución, entre el sujeto y los otros sujetos, entre la institución y la comunidad (no sólo en sentido territorial sino también generacional, cultural, presencial y virtual).

Este posicionamiento académico, como cualquier campo académico, es una construcción humana inscripta en contextos históricos que va asumiendo lugares en la polémica, el debate, el enfrentamiento y la negociación. Por tanto se va definiendo y diferenciando de otros modelos que han ido entramando identidades y prefigurando modos de pensamiento que estructuran y dan sentido a sus discursos.

Se diferencia claramente de las tres tradiciones que según Carr (1996) han ido definiendo configuraciones de la práctica docente vinculadas a formas particulares de relación entre teoría y práctica.

<b>Configuración</b>	<b>Relación de oposición</b>	<b>Relación de dependencia</b>	<b>Relación de autonomía</b>
<b>Concepción de la relación</b>	La práctica es todo lo que no es teoría. La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e	Toda práctica está cargada de teoría. No se opone a ella sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y	No es posible "saber que" algo es, a menos que ya se "sepa como" hacer un gran número de cosas. El saber cómo es un concepto lógicamente

	independientes del contexto y la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto.	orienta las actividades de quienes se dedican a las tareas prácticas.	antecedente del saber qué
<b>Tareas del docente</b>	El docente es el encargado de la inculcación del arbitrario cultural (BOURDIEU, 1977).	El docente organiza experiencias teniendo en cuenta el interés de los alumnos involucrándolos en la búsqueda y descubrimiento del saber.	El docente capacitado aplicará programaciones estandarizadas afianzando la separación entre concepción y ejecución de la enseñanza.
<b>Saber pedagógico</b>	Es una lógica excluyente, el saber pedagógico parece innecesario y débil	El saber de la psicología ejerce influencia en tanto saber teórico pero exterior a la propia práctica. Se sustituyen el saber pedagógico y didáctico entre otros.	El saber teórico informa la planificación de la educación que es ajena a la práctica. Son los expertos quienes se ocupan de una planificación científica, estratégica y común.
<b>Modos de pensamiento que conducen equivocación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fundamentan el significado de la práctica solamente en relación con la teoría.</li> <li>* La práctica es una cuestión estable y estática.</li> </ul>		

Estos modelos, al ignorar o negar que en toda teoría existe una práctica de esa teoría y que toda práctica implica necesariamente referentes teóricos caen en el equívoco de operar fragmentando y excluyente provocando distanciamientos o vacíos entre el pensar y el practicar la educación al punto de obstaculizar la comunicación y el entendimiento.

La primera configuración propia del *modelo normalizador – disciplinador*, característico de la pedagogía tradicional, se construye a partir de una racionalidad instrumental con el propósito de lograr la cohesión social para conformar la matriz ideológica de una sociedad civilizada a través de las ideas de orden y progreso. Al docente se le exigía formación en la disciplina que iba a enseñar para asegurar su correcta transmisión. En este escenario las ciencias de la educación elaboraban conocimiento sin vinculación con la práctica o al decir de Carr se conforman como *relación de oposición*. Esta concepción teórica ha sido hegemónica en el discurso de la modernidad y aunque fue objeto de fuertes polémicas y controversias, ha logrado resistir con bastante éxito logrando preservarse como matriz fundacional instituida a través de sus cánones de homogeneidad, sometimiento a la autoridad y disciplinamiento considerados esenciales para asegurar la continuidad de la democracia liberal. Reconocer su vigencia en algunas instituciones y/o disciplinas exige un esfuerzo de deconstrucción de lo explícito en búsqueda de lo implícito ya que generalmente se presenta con una apariencia que disimula y oculta sus verdaderas bases epistemológicas y éticas.

La segunda se constituye como *modelo experiencial* con fuerte arraigo en concepciones pragmáticas y clara relación con la pedagogía escolanovista que dio importancia al aprender a aprender a partir de la racionalidad práctica justificando las demandas de una educación como preparación para la vida. La práctica educativa se regula a través de una *relación de dependencia*, que supera el modelo de oposición pero se subordina a un marco teórico implícito que reivindica la dimensión cognitiva del desarrollo humano privilegiando los aportes de la psicología experimental que de alguna forma colonizan el campo pedagógico durante bastante tiempo. Se construyó un discurso moralizador centrado en quien aprende, valorando el descubrimiento y la libre expresión, que se instaló en prácticas reales de muchos docentes aunque no logró constituirse como corriente homogénea ni hegemónica. Se abandonó la formación centrada en el conocimiento descalificándose las disciplinas y sus contenidos lo que provocó el vaciamiento de contenido en la enseñanza y el debilitamiento cultural de las nuevas generaciones afectando en el mismo sentido a la formación docente.

La tercera configuración se identifica con los *enfoques pedagógicos tecnicistas* emergentes a mediados del siglo pasado, asociados a procesos de hiperespecialización y crisis económica en los países centrales que en América Latina se evidencian a partir de la década del 70. Las políticas neoliberales priorizan la regulación del gasto a través de criterios de rentabilidad y exigen modelos educativos

eficientes basados en la racionalidad técnica. Se produce un nuevo distanciamiento entre la teoría y la práctica entendida como *relación de autonomía*. La concepción científica de la educación jerarquiza un saber teórico procedente de disciplinas en su mayoría ajenas al campo educativo (economía, evaluación, estadística) para informar la macro – planificación creando modelos educativos estandarizados asegurando neutralidad científica, racionalidad en la productividad y la función igualadora. Y, como plantea Kemmis (1993) el enfoque taylorista introdujo en el campo educativo la lógica proceso – producto basado en la psicología conductista. La planificación estratégica a cargo de especialistas (casi sin presencia de docentes) se ocupa de elaborar modelos instruccionales para formar los recursos humanos necesarios e instala la medición y el control del trabajo educativo (de docentes y estudiantes). La formación docente queda restringida a formas de capacitación con la finalidad de aprender técnicas para comprender y utilizar adecuadamente dichos modelos. Los planes de formación docente dan cuenta de estos cambios sustituyendo cursos de didáctica por cursos de orientación del aprendizaje que, más allá de la denominación excluyente implican una total negación de la tarea profesional de enseñar. En otra fase, este enfoque apunta a la diversificación de la didáctica en didácticas especiales, derivando en la ingeniería didáctica que ofrece secuencias estructuradas transformando la práctica docente en formas de gestión de clase reguladas a través de estándares.

Como hemos visto ninguno de estos modelos ha logrado trascender las miradas restringidas de la práctica docente ya que hacen foco en el aula y la escuela prescindiendo de la reflexión crítica de docentes, estudiantes, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

En tanto la relación dialéctica es y seguirá siendo un devenir, una construcción abierta, sujeta a nuevas representaciones, nuevas territorialidades y nuevas temporalidades. Se conformará desde el aula y hacia el aula y a modo de doble hermenéutica los problemas identificados en la práctica concreta se irán convirtiendo en casos de estudio para construir otros significados en relación a problemas más allá de la sala de clase y la institución, instalándose en el escenario de la sociedad como *entre discursos* elaborados a partir del análisis pedagógico de la práctica docente.

## **Bibliografía**

Alegre, P. y otros (2010) *Las izquierdas latinoamericanas*. Ciccus/CLACSO. Buenos Aires

- Bárcena, F. (2000) "El aprendizaje como acontecimiento ético". Revista Enrahonar Nº 31. Barcelona.
- Bentancur, N. (2010) "Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma?". Ponencia presentada en el 3er Congreso Uruguayo de Ciencia Política. AUCIP. Montevideo.
- Bourdieu, P. (1977) "La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza". Laia. Barcelona.
- Carr, W. (1996) *Una teoría de la educación*. Morata. Madrid.
- Filloux, J. C. (2004) *Intersubjetividad y formación*. UBA/Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.
- Giroux, H (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Kemmis, S. (1993) *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes. Barcelona.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- República Oriental del Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública (2010) "Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)". Montevideo
- República Oriental del Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes (2010). Carmelo.

# Los estudiantes de profesorado como investigadores reflexivos: problematización de la formación inicial

Montano, Andrea

[amontanoar@yahoo.com.ar](mailto:amontanoar@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

“A la gente se la echa a los leones sin el menor escrúpulo,  
la gente acaba la carrera... como me ocurrió a mí,  
y los sueltan a una clase con cien alumnos y haz lo que quieras”<sup>1</sup>.

En el cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* procuramos que las distintas propuestas de trabajo dialoguen con los intereses, preocupaciones personales y profesionales de los estudiantes de profesorado. En este mismo sentido, el trabajo final de evaluación que les propusimos realizar consiste en desplegar de la manera más rigurosa y consistente posible la identificación, descripción y análisis de una situación problemática de la enseñanza en el nivel superior que los ocupe o que los preocupe a partir de la propia vivencia de la Práctica Docente Situada (PDS), sobre la cual creen que hay que trabajar o estén trabajando.

La intencionalidad principal de este trabajo es promover la reflexión sobre la propia práctica como medio para la formación y la construcción de saberes profesionales. Este propósito se materializó en diversidad de producciones aunque con un hilo conductor: una y otra vez las reflexiones sobre la propia práctica llevaron a los estudiantes a recuperar sus trayectorias académicas y a problematizar su formación inicial como docentes.

En esta intervención me propongo socializar los aportes de los estudiantes de profesorado en relación con las dificultades que logran reconstruir a partir de la investigación-reflexión sobre su formación universitaria como profesores.

## Contexto de una práctica situada

Desde el año 2003, la materia *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* se dicta desde el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades

---

<sup>1</sup> Palabras del Profesor 12 en la investigación que presentan Begoña Gros y Teresa Romaña (2004) en *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Ediciones Octaedro – ICE. Pág. 81.

de la Universidad Nacional del Sur, para los profesorados en Historia, Letras, Filosofía, Economía y Química.

Desde su denominación, se puede ver que la materia implica una instancia de práctica que denominamos Práctica Docente Situada (PDS), que los estudiantes realizan en comisiones conformadas por dos alumnos/as. La misma tiene lugar en diversos Institutos Superiores de la ciudad, tanto de Formación Docente como Técnica y Artística, entre ellos, la Escuela de Danza Clásica, el Conservatorio de Música, la Escuela de Teatro, el ISFD N°3, ISFD N°86, la Escuela de Artes Visuales, el Instituto Superior Juan XXIII y la Escuela Normal Superior dependiente de la UNS.

A lo largo del cuatrimestre buscamos sostener un trabajo de articulación entre la práctica que desarrollan los/las alumnos/as, el tratamiento de los contenidos en las clases y la evaluación. Es así que las unidades didácticas del programa se corresponden con las instancias de práctica que atraviesan los estudiantes. De este modo, abordamos la Unidad 1: “El nivel superior de educación como problema” junto con la inserción institucional de los practicantes; en el marco de los contenidos de la Unidad 2: “El currículum, campo de tensiones en la educación superior”, trabajamos en la revisión de los planes de estudios correspondientes al espacio de práctica elegido y, finalmente, en el desarrollo de la Unidad 3: “La práctica docente situación”, los/las alumnos/as se incorporan a las aulas y desarrollan tareas docentes. En esta instancia nos abocamos al diseño de propuestas de enseñanza y ejercitamos la reflexión sobre la práctica.

Al abordar la Unidad 1: “El nivel superior de educación como problema”, trabajamos también en torno a la definición del nivel superior, sus instituciones y alcances, así como de sus actores: docentes y alumnos/as.

En este sentido, al problematizar el lugar de la Didáctica del Nivel Superior en la universidad, se instala la pregunta por la formación inicial y continua de los profesores en este ámbito. Frente a este interrogante, construimos junto al grupo de alumnos/as un referencial de competencias que sistematizará las demandas -actuales e históricas- de la práctica profesional de los profesores del nivel superior.

A su vez, pautamos que ese referencial operaría como norte en la Práctica Docente Situada, es decir, conformaría un horizonte que orientaría las acciones y reflexiones de los estudiantes en vistas a construir saberes profesionales durante la PDS y, en el futuro, en la formación continua desde sus respectivas prácticas profesionales.



El grupo arribó a la siguiente formulación<sup>2</sup> de las competencias de base requeridas para la práctica docente en el nivel superior:

### **Referencial de competencias para la formación inicial y continua de los docentes del nivel superior de educación:**

1. Construir los contenidos a enseñar considerando:
  - su actualización,
  - la presentación de diversas perspectivas,
  - su carácter provisional,
  - el proceso de construcción del conocimiento y no solo la presentación de productos,
  - la pertinencia social (contenidos situados y socialmente significativos).
2. Incorporar instancias de práctica profesional.
3. Utilizar las tecnologías en la enseñanza.
4. Evaluar de forma auténtica, articulando conocimientos universitarios con problemas reales.
5. Trabajar en colaboración.
6. Tomar decisiones metodológicas fundamentadas que contemplen la relación forma-contenido y su impacto en la formación de formadores.
7. Comunicarse y establecer vínculos que favorezcan la constitución de docentes y alumnos como sujetos pedagógicos en el nivel superior y la construcción colectiva de conocimientos.
8. Trasmitir el sustento y el gusto/placer/pasión por la propia elección profesional.

En este encuadre de trabajo es que propusimos el trabajo final de evaluación. El mismo solicita a los estudiantes la identificación, descripción y análisis de una *situación problemática* de la enseñanza en el nivel superior a partir de su propia vivencia de la Práctica Docente Situada, sobre la cual crean que hay que trabajar o estén trabajando.

Pensamos una presentación que tenga cuatro partes:

---

<sup>2</sup> Este referencial de competencias fue revisado mientras los estudiantes desarrollaban su PDS, reconociendo que no habían incluido competencias vinculadas a la gestión y a la participación política ni en las instituciones ni en las aulas, así como tampoco su vinculación con la responsabilidad social que le compete al nivel superior de educación y a sus actores.

- a) la descripción del problema, que incluya un diagnóstico de la situación que definen como problemática, por ejemplo, en clave de la historia del problema, su extensión, los actores involucrados;
- b) lo que personalmente consideran y lo que la literatura especializada identifica como posibles causas o factores asociados a la problemática. En este punto les sugerimos, toda vez que sea pertinente, que su escritura dialogue con los temas o enfoques que se desarrollaron en la materia;
- c) les pedimos que indaguen y analicen qué soluciones se han pensado, se están implementando o se podrían abordar para hacer frente a la situación definida como problemática;
- d) les recomendamos hacer un breve cierre del texto que guarde sintonía con el planteo inicial y el cuerpo del texto.

Insistimos en que el trabajo fuera un documento individual en el que confluyan, crítica y analíticamente, la producción personal de la mano de los materiales puestos a disposición en el cursado; que evitaran citas extensas de párrafos de la bibliografía trabajada, salvo que resulte inevitable para la comprensión del lector, en tanto nos interesa evaluar su apropiación personal (esto es: discutir, tensionar, aprobar ideas, conceptos, apreciaciones) respecto de los aportes realizados por los/las autores/as que nos ayudaron a recorrer ciertas cuestiones relativas a los procesos de enseñanza en la educación superior.

## ¿Investigación-reflexión?

En un trabajo anterior planteaba que al pensar la propuesta de trabajo final referida surgieron “algunas dudas ideológico-epistemológicas: ¿Qué lugar ocupa la investigación en la formación de los profesores? ¿Cómo vincular docencia e investigación? Quién investiga, ¿necesariamente reflexiona y construye saberes profesionales?” (Montano, 2013).

Recurriendo a los propios términos de Perrenoud (2004), podríamos sintetizar su planteo en la “fórmula” *práctica reflexiva e implicación crítica* como orientaciones prioritarias para la formación de los docentes.

Según el autor, investigación y práctica reflexiva presentan grandes diferencias: no tienen el mismo objetivo, no exigen la misma postura, no tienen la misma función ni los mismos criterios de validez. Por ende, la universidad por su vinculación con la investigación no puede formar practicantes reflexivos “por añadidura”. Para hacerlo debe desarrollar dispositivos específicos para la formación de “investigadores

reflexivos” donde las diferencias y similitudes entre investigación y reflexión podrían modularse. Esto se daría al considerar una metodología que no esté centrada en el tratamiento de datos sino que dé más importancia a la construcción de la teoría, a la negociación con el terreno de actuación y la regulación de las actividades y del trabajo.

Asimismo, afirma que “hay que enlavar la práctica reflexiva en una *base mínima de competencias profesionales*” (Perrenoud, 2004: 188). Aunque este listado de competencias se podría discutir eternamente porque claramente implica un posicionamiento pedagógico, político e ideológico, lo importante es que dicho referencial actúe como herramienta de trabajo para estudiantes y formadores, en el que la práctica reflexiva y la implicación crítica constituyan hilos conductores de la formación.

Si consideramos que en nuestro caso tiene lugar la puesta en acto de estrategias específicas para desarrollar una práctica reflexiva y contamos con un referencial de competencias que ha sido construido y consensuado en nuestro colectivo de trabajo, podemos sostener que investigación y reflexión no son prácticas incompatibles. En este sentido, Carlino aporta: “Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo” (2005:172).

En el marco de esta discusión conceptual y asumiendo una posición en favor de la posibilidad de investigar y reflexionar, es que implementamos el trabajo final de evaluación descrito en el apartado anterior.

Recuperamos en esa propuesta el sentido atribuido por Borsotti a la investigación: “Aunque este texto está referido a la producción de conocimiento... su contenido también es aplicable a la forma en que un egresado universitario debiera enfrentar los problemas que se le presentan en el ejercicio de su profesión” (Borsotti, 2007:29). Los docentes no escapamos a esta generalización.

## **¿Qué narran los estudiantes? ¿Qué saberes movilizan sus relatos?**

Como sostuvimos, la intencionalidad principal de este trabajo es promover la reflexión sobre la propia práctica como medio para la formación y la construcción de saberes profesionales. Este propósito se materializó en diversidad de producciones en las que los/las alumnos/as siguieron básicamente dos caminos:

- a) tomaron como punto de partida su propia trayectoria académica, sus experiencias como alumnos/as y sus cuestionamientos a las propuestas de enseñanza de las que fueron (o no) parte y, desde allí, analizaron cómo esas situaciones definidas como problemáticas fueron consideradas a la hora de diseñar e implementar sus propias propuestas de clases;
- b) partieron de considerar la experiencia de su propia práctica y, a partir de sus reflexiones en y sobre la acción, definieron una situación problemática.

Aunque siguiendo vías diferentes, los estudiantes definen situaciones problemáticas en las que destacan distintas dimensiones de la enseñanza en el nivel superior, tales como: la relación entre los conocimientos universitarios y los saberes que la práctica profesional demanda; la articulación entre teoría y práctica; la relación forma-contenido predominante en las clases universitarias y su impronta y fuerte condicionamiento a la hora de pensar formas alternativas de enseñanza: formas que favorezcan que las clases del nivel superior se conformen en base a un trabajo colectivo; espacios y tiempos donde sean pensables los afectos, el juego, la creatividad, entre otros aspectos considerados esenciales en la producción de conocimientos.

Sucede que una y otra vez las voces de los estudiantes recuperan sus propias trayectorias académicas y problematizan su formación inicial como docentes.

En primer lugar, destacan la crisis de sentido de su formación y su vinculación con el contacto tardío con la práctica profesional docente:

*“En función de los intereses a los que responden las carreras, se van estructurando los distintos espacios formativos. En los institutos de formación docente la prioridad en la carrera pasa por ‘la formación de formadores’, esto implica pensar la formación docente como una práctica continua y progresiva. Desde el primer momento, los alumnos van ingresando a los diferentes espacios para los que se están ‘formando’, lo que permite conocer, problematizar y debatir situaciones concretas, específicas del hacer cotidiano... Por su parte, la universidad está preocupada por el desarrollo y la adquisición de contenidos disciplinares específicos y especializados. Esta posición lleva a un relegamiento de la formación pedagógica, limitando las prácticas al último año de la carrera” (Estudiante N).*

*“Fue así como durante el cursado de mi último año académico, tuve que realizar las prácticas correspondientes al nivel superior en un Instituto de formación docente*

*para la carrera Profesorado en Educación Física. Esta experiencia me hizo reflexionar acerca de mi insuficiente preparación para estar frente a un curso y para planear clases de situaciones de aprendizaje significativas. No era una tarea tan sencilla como aplicar los conocimientos desarrollados durante mi formación en los años anteriores”* (Estudiante E).

La mencionada crisis de sentido da lugar al señalamiento de distintas dificultades en la articulación entre teoría y práctica, materializadas en propuestas curriculares y clases, con una clara prioridad de la primera por sobre la segunda y con la consecuente desarticulación de cuestiones que necesariamente tendrían que pensarse en conjunto:

*“En la Universidad, nos encontramos generalmente con modelos aplicacionistas, donde se pasa primero por las disciplinas constituidas por conocimientos teóricos (teoría) y luego se pasa a las prácticas para “aplicar” esos conocimientos... Nuestra Universidad es un claro ejemplo de este modelo, y no es necesario observar las prácticas cotidianas para verlo, los planes de estudio delatan esta cuestión. Ante esto, los saberes profesionales quedan relegados, como así también quedan relegados los emergentes de los estudiantes”* (Estudiante L).

*“Como alumno universitario, desde el inicio de mi carrera, estoy acostumbrado a la clase tradicional de tipo magistral en donde la participación del estudiante en la construcción del conocimiento que se produce en la clase es prácticamente nula ya que la exposición del docente... es lo que predomina. En general no pueden detectarse diferentes momentos dentro de esas clases... El mismo funcionamiento tienen tanto la parte teórica de los espacios curriculares como la parte práctica, siendo esta última un apéndice de la primera en donde se deposita<sup>3</sup> en los alumnos aquellos contenidos que por cuestiones de tiempo o de interés en el docente titular de la cátedra no pudieron entrar en su clase”* (Estudiante MT).

*“Quienes recorremos esos espacios, aprehendemos modos de leer, de comprender, de acceder al material, que nos permiten profundizar y complejizar diversas situaciones. Sin embargo, toda esa destreza adquirida a lo largo de la carrera, desde mi experiencia, aparece divorciada de una práctica situada; alejada de problemas reales y situaciones concretas”* (Estudiante N).

---

<sup>3</sup> Utiliza ese término haciendo referencia a la teoría de la educación bancaria conceptualizada por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*.

En otros casos, algunos alumnos/as expresan la insatisfacción que les provoca cuando logran diseñar propuestas alternativas de enseñanza pero, a la hora de implementarlas, las marcas de su formación universitaria son más fuertes y obstaculizan que la clase llegue a buen puerto:

*“Quedamos entrampadas en aquella exposición lineal y secuencial, basada principalmente en un relato cronológico de diferentes hechos que acontecieron. Algo muy similar de los esquemas teóricos que primaron en nuestra formación, sobre todo universitaria... Desde las materias disciplinarias no se aborda la didáctica de las propias clases, entonces se sugiere como algo meramente intuitivo; no se problematiza la cantidad de decisiones (epistemológicas, pedagógicas y políticas) que deben tomarse... La pequeña intervención de dar una clase para el nivel superior y su reflexión posterior permitió por un lado interiorizar aquello que venimos elaborando pero por otro lado fue romper con ciertas naturalizaciones y costumbres que adquirí y reforcé en estos cinco años” (Estudiante F).*

*“La PDS en su conjunto nos hizo problematizar y preguntarnos sobre los desplazamientos. Sobre el primero, el del lugar que se le da a los emergentes y a las necesidades de los alumnos en la Universidad; y sobre el segundo, el lugar que se le da a la formación docente en general en la Universidad, a lo saberes profesionales... en nuestras clases si bien creo que en la mayoría de los momentos de las clases intentamos y logramos un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista... nos sucedió que en algunos momentos repetimos muchas de las situaciones que vivenciamos en la Universidad... Ante el imperativo de la falta de tiempo, reaccionamos con cantidad en vez de ‘calidad’” (Estudiante L).*

En relación con las dificultades anteriores, los alumnos/as plantean también el problema de la construcción de los contenidos, es decir, ¿qué se enseña en la formación docente? ¿quiénes intervienen en las decisiones acerca de qué enseñar? ¿cuál es el lugar de los estudiantes en esta construcción? Al respecto una alumna señala:

*“...las clases de Historia, se ven muchas veces cercadas por una gran cantidad de datos y contenidos conceptuales, descuidando el para qué de esos aprendizajes en el contexto de una formación profesional y la existencia de distintos enfoques... la idea*

*de que “nadie tiene nada que decirme en este terreno que yo no sepa”. Esta afirmación, expresada o sostenida desde el silencio por algunos docentes, refiere directa y principalmente a contenidos disciplinares, desconociendo otras capacidades necesarias de la tarea docente como la posibilidad de generar el diálogo, la observación y dirección de grupos, la actitud reflexiva sobre el qué y el para qué de los momentos de enseñanza” (Estudiante D).*

*“Aunque en algunas de las materias de las llamadas “pedagógicas” aprendemos sobre los procesos y las características que implica la práctica profesional: aspectos a tener en cuenta para pensar una clase, las interrelaciones con los distintos actores de la comunidad educativa y reflexionar sobre la acción, la separación entre ese aprendizaje y el disciplinar genera un vacío, no es funcional al desempeño laboral; si las materias disciplinares se orientaran a la práctica profesional, se aportaría a solucionar parte del problema, es decir, el trabajo que hacemos, solos, de articular conocimientos disciplinares con pedagógicos al empezar a trabajar” (Estudiante MG).*

## **No cierra...**

Comenzando por el epígrafe y siguiendo por las narrativas de los estudiantes encontramos que hay ciertos principios -a veces no declarados- que sustentan y orientan la formación inicial que es necesario problematizar. El punto de partida para esta tarea lo encontramos en las palabras de Wideen y cols. (1998) que cita Tardif:

Los cursos de formación para el profesorado se idean globalmente según un modelo aplicacionista del conocimiento: los alumnos pasan cierto número de años asistiendo a clases basadas en disciplinas y construidas por conocimientos teóricos. Después, o durante esas clases, van a hacer prácticas para “aplicar” esos conocimientos. En fin, cuando termina la formación, comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no se aplican con facilidad a la acción cotidiana (2004:199).

En este marco, es imprescindible la revisión de los planes de estudio y de las propuestas de enseñanza para reconstruir un ambiente en el que sea viable trabajar en la formación inicial orientados por un referencial de competencias como el construido por este grupo de estudiantes. Entre lo deseado y lo real hay una brecha importante que sortear:

*“Se trata de preguntarse qué tipo de profesionales se forman en estas instituciones y más aún ¿al servicio de quién, de qué intereses? Los planes que hoy están vigentes, los modos de enseñar, los diseños curriculares, ¿están planteados para generar una educación profunda, problematizadora, unida estrechamente a la vida cotidiana o terminan por legitimar y reproducir un estado de cosas fragmentaria y enajenante?”* (Estudiante N).

Reconocemos que los estudios ligados a las prácticas docentes en el nivel superior, se orientan principalmente hacia la reflexión sobre la práctica y focalizan en la vinculación entre la teoría y la práctica profesional, es decir, en la conexión entre los conocimientos universitarios y los escenarios reales de trabajo. Sin embargo,

*“...los debates de los docentes, parecerían continuar vinculándose principalmente a cuestiones disciplinares, y en una medida considerablemente menor, hasta en algunos casos inexistente, a quiénes son los estudiantes y para qué están en la universidad”* (Estudiante D).

Una concepción contenidista y aplicacionista de la formación docente deja de lado o pone en un segundo plano las competencias que la práctica profesional docente y su complejidad demandan. Desnaturalizando este estado de cosas, los estudiantes reclaman un trabajo de acercamiento progresivo a la práctica profesional habilitando otros espacios para construcción de saberes profesionales:

*“Lo que se busca es una profundización del espacio de las prácticas a través de un estudio riguroso de ellas desde la formación inicial, con una alternancia y articulación teórico-práctica; con herramientas que ayuden a conocer y comprender las situaciones educativas; y con la presencia, también desde el inicio de la formación, de una dimensión reflexiva y una implicación crítica, en paralelo a las situaciones de enseñanza-aprendizaje... Son cambios y transformaciones profundas que deben pensarse y plantearse como cuestiones de fondo desde el principio de la formación docente, y no como añadidos en el diseño de un plan de estudios”* (Estudiante E).

Imposible cerrar las grietas que los estudiantes en sus investigaciones reflexivas han abierto. Los pilares en los que pareciera sustentarse la formación inicial de los



docentes en nuestra universidad tambalean y este temblor puede ser propicio para desarmar pero también para re-armar una nueva construcción.

Hay mucho por hacer y el punto de partida no es otro que reconocernos, estudiantes y profesores, como actores de este proceso. No podemos descansar en que la mejora y los cambios surgirán mágicamente con un cambio curricular, con la nueva estructura que pueda adoptar el plan de estudios para la formación inicial de los docentes en las universidades. Nuestras prácticas docentes, que están lejos de ser solo prácticas de enseñanza, son cruciales en este camino:

*“A veces convendría que el docente se desplace de la tarima, y que el alumno se desplace de su cómodo lugar en el banco. Hay muchos problemas referidos a la enseñanza en la Universidad, pero quizá el más grave de todos, es no reflexionar sobre la práctica, porque es el único que puede solucionar todos los demás problemas”* (Estudiante L).

## **Bibliografía**

- Borsotti, C. (2007) Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: FCE.
- Montano, A. (2013) “La enseñanza en el Nivel Superior como problema: investigan y narran los/las alumnos/as”, en Alvarez, Zelmira; Sivia Branda y Gladys Cañueto (comp.) VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigaciones”. Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. E-Book ISBN 978-987-544-514-7.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

# Los profesores cuentan: las narrativas en la formación de docentes

Negrin, Marta

[mnegrin@criba.edu.ar](mailto:mnegrin@criba.edu.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## Introducción

En el año 2004, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hizo público un informe sobre la profesión docente, con el título: «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers». La expresión fue traducida al español como “Los profesores cuentan: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes”. Esta acepción del verbo “contar” es la que el Diccionario de la RAE define como “importar, ser de consideración”. El informe alude, sin dudas, a la importancia que reviste el profesorado en el aprendizaje de los alumnos, para mejorar la calidad de la educación que las escuelas llevan a cabo día a día. Cuenta, en definitiva, como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento.

Junto a esta acepción, el Diccionario recoge otras. La que aquí me interesa es la que le atribuye al verbo *contar* el significado de “referir un suceso, sea verdadero o fabuloso”. El título de esta ponencia: “Los profesores cuentan”, presenta el empleo de la narrativa como dispositivo de construcción de conocimiento durante el trayecto de formación de docentes.

## Los narradores de historias

Invitada a participar en una clase universitaria de Didáctica de la lengua y la literatura, la profesora de enseñanza secundaria, ahora jubilada, narró algunas de sus experiencias como docente, acuñadas a lo largo de más de cuarenta años de trabajar con adolescentes y adultos, en establecimientos públicos y privados, céntricos y de la periferia de la ciudad. Al finalizar la clase, una estudiante, futura profesora en Letras, susurró: “Nosotros acá leemos mucha teoría, pero nadie nos cuenta lo que pasa en las escuelas”.

El comentario no hacía más que poner en escena el reclamo de un conocimiento profesional en el que se integren, junto a los necesarios saberes teóricos, otras dimensiones vinculadas a la subjetividad de las personas que interactúan en el contexto particular de las aulas. Para esta estudiante, era justamente la narrativa la

que habilitaba un conocimiento más “pegado” a la vida, a las vivencias, a la experiencia y que podía, a su vez, arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos.

En su famoso ensayo titulado *El narrador*, Walter Benjamin (1968) comenta, no sin cierta tristeza, la declinación del narrador como una fuerza presente en el mundo moderno. Para el ensayista alemán, el narrador es víctima de una época que valora el discurso no narrativo como medida del refinamiento de la racionalidad, en oposición al mero “valor de entretenimiento” que poseen los relatos. Como señalan McEwan y Egan (1998), la pérdida de cotización del narrador, del contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones de conocimiento.

Es mucho lo que se ha argumentado, en estos últimos años, acerca de la fertilidad de las narrativas en el campo de la educación. Con diversos aportes se ha ido consolidando un espacio de reflexión y análisis en torno a las diferentes formas que pueden asumir las narrativas: los relatos de experiencia en el aula, las historias de vida de maestros, los registros etnográficos, los testimonios orales y visuales de lo que ocurre en los espacios escolares (Amado de Nieva, 1996; Bombini, 2004; Negrin, 2008, Herrera de Bett, 2009).

Para precisar el sentido del término *narrativa*, conviene recordar la aclaración de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes advierten que se puede hablar de narrativa en un triple sentido: el *fenómeno* que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado, es decir, como relato); el *método* de la investigación (investigación narrativa, como modo de construir/analizar los fenómenos narrativos); y el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfica-narrativa- el cambio en la práctica de formación del profesorado). Es este último sentido el que se focaliza en esta presentación, donde se desarrollan algunas de las formas y usos que adquiere la narrativa en el trayecto de formación inicial de profesores en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur:

## **1. Los relatos de estudiantes como instrumentos para relevar problemas**

El dispositivo utilizado en las primeras clases consiste en la presentación de fragmentos de biografías escolares escritas por estudiantes que han finalizado la

escuela secundaria, a los que se les ha pedido que rememoraran algún episodio relacionado con prácticas y docentes de Lengua y Literatura.

Uno de los relatos dice:

“En primer año del secundario, una tarea recurrente de la profesora era la redacción. Escribimos muchas durante el año. Yo tenía una forma particular de escritura: escasos adjetivos y no muy descriptiva. No le gustó una sola de mis composiciones. Siempre las devolvía llenas de correcciones en verde. Entonces decidí aplicar sus criterios y como resultado obtuve un trabajito muy alabado por ella que era espantoso, pero fue el primero que no estuvo lleno de correcciones.”

Y otro:

“Recuerdo cierta profesora que no daba clase, hacía de cada encuentro una reunión personal; uno se sentía tan a gusto en sus clases que no veía la odiosa obligación de hacer los deberes para “la de Lengua”, te sentías en familia, ni los bancos eran incómodos.”

Se trata de enunciados genuinos que, de manera casi abrupta, colocan a los estudiantes “del otro lado del escritorio”, testimonios reales que pretenden actuar como disparadores para empezar a considerar algunos de los problemas de la enseñanza: la formulación de consignas, el enfrentamiento entre lo que los docentes consideran “una buena escritura” y el deseo de los alumnos por encontrar una voz propia, los modos de hacer devoluciones a los estudiantes, el diseño de actividades que no se tornen en una “odiosa obligación”, entre otros. La narrativa – afirma Bruner en *La fábrica de historias* (2003:38) - “es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos”. El propósito consiste, entonces, en enfrentar a los docentes en formación a estos breves relatos que, a modo de espejo, devuelven una imagen de prácticas, gestos y actitudes puestos en juego por profesores en actividad, desde la peculiar mirada de los destinatarios, los alumnos de la escuela secundaria.

En esta primera etapa elegimos trabajar con fragmentos de biografías escolares escritas por otros sujetos en lugar de proponer la elaboración de narrativas propias. Estos breves relatos avivan los recuerdos de las propias historias de vida, evocan preguntas, inquietudes y temores que orientan, de alguna manera, el rumbo de posteriores discusiones y análisis que tendrán lugar en el desarrollo de la asignatura.

## **2. La narración de experiencias como provocación**

“Vidas de profesores es el título del cuarto capítulo del libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* de Gustavo Bombini. El primer subtítulo, “Un trabajo de mierda”, está tomado de una entrevista realizada a una profesora de francés de un liceo, publicada en *La miseria del mundo*, de Pierre Bourdieu, “toda una provocación que podríamos llenar con múltiples sentidos, con fragmentos de nuestras historias, de las historias de nuestros colegas, con los contenidos de aquellos relatos que día a día compartimos con otros y sobre los que nos interrogamos a nosotros mismos” (Bombini, 2006: 103-104).

Más adelante, en el mismo capítulo del libro de Bombini, pueden leerse otros relatos, otras historias de vidas de profesores que trabajan en escuelas y en ámbitos no formales, que van dando cuenta de distintas trayectorias posibles y que enriquecen nuestra mirada acerca de las prácticas y la identidad profesional de los profesores de Lengua y Literatura.

La lectura analítica de este texto es confrontada en el aula de Didáctica de la lengua y la literatura con los relatos de la profesora jubilada presentada al inicio de este trabajo. No se trata de que los docentes experimentados accedan a revelar los secretos de sus “jugadas maestras”, que operarían como fórmulas infalibles para que la tarea docente resulte exitosa. El gesto es más bien el de propiciar encuentros entre profesores que se enfrentaron a distintos desafíos en sus prácticas de enseñanza, que los resolvieron de alguna manera y aquellos futuros docentes que buscan respuestas o están ansiosos por saber qué han hecho otras personas ante determinadas situaciones de enseñanza.

Como explica Andrea Alliaud (2010) “no es que los ‘buenos’ (circunstancialmente buenos) cuenten grandes aventuras y hablen de sus progresos, mostrándose como modelos acabados, ‘perfectos’, para que los otros, los ‘malos’, imaginen o proyecten una visión de sí imposible de alcanzar. Es algo mucho más sencillo, pequeño y terrenal, tal como mostrar una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez del hacer”

Desde esta concepción, lo que se pretende no es que los futuros profesores se conviertan en fieles reproductores de lo que otros ya hicieron. Esto no sería posible, en principio, debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a la intransferibilidad propia de toda experiencia. Por el contrario, la propuesta constituye una apuesta a una dimensión de las narraciones de experiencias pedagógicas: lo que ellas pueden provocar en otro/s, en términos de pensamiento, imaginación, y, particularmente, de nuevas preguntas que orienten la búsqueda, las lecturas, los debates.

### 3. La escritura de relatos de anticipación como acercamiento a la complejidad de la vida en las aulas

“Las hipótesis son como redes: lanzas la red y, tarde o temprano, encuentras algo”. Con esta cita de Novalis, el escritor y maestro italiano Gianni Rodari da inicio a un capítulo de *La gramática de la fantasía* (2000) en el que explica la técnica de las hipótesis fantásticas como recurso para que los niños inventen historias.

A partir de la consigna *¿qué pasaría si...?* se les solicita a los futuros profesores que imaginen una breve secuencia de clases en una escuela o de encuentros en un taller destinado a promover, desarrollar o afianzar prácticas de oralidad, de lectura y escritura con grupos de adolescentes, jóvenes, adultos o adultos mayores. La tarea consiste en escribir un relato que dé cuenta de lo ocurrido en un segmento de la experiencia –uno o dos encuentros-, en el que los estudiantes expresen sus propósitos para esas clases o encuentros, las hipótesis elaboradas antes del inicio del trabajo, donde expongan los textos seleccionados, justifiquen sus decisiones, expliquen actividades, relaten el modo en que fueron propuestas y cómo, finalmente, se llevaron a cabo<sup>1</sup>.

Como respuesta a la propuesta, Nicolás presenta la “adaptación de una correspondencia encontrada ilegalmente en la casilla de algún estudiante avanzado de Letras de la UNS”. En un intercambio de mensajes de correo electrónico entre ese estudiante que debuta con una suplencia de una semana en el último año de la escuela media y su amigo, un profesor ya algo experimentado, discurren una serie de problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura sobre los que se discute, se disiente, se ironiza, se aconseja, se comparten incertidumbres. Y al final, hasta se intercambian textos de los supuestos alumnos. Aparecen como problemas la cuestión de la selección de textos, los modos de leer en el aula, la importancia de las actividades, todo eso en el estilo propio de los mails, bastante alejado, por cierto, del lenguaje académico.

En su libro *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Kieran Egan (1999) argumenta a favor de considerar la imaginación como la habilidad para pensar acerca de cosas que pueden ser posibles. Esta habilidad, que parece ser energicamente activa en los primeros años de nuestras vidas, no es una actividad

---

<sup>1</sup> Desarrollo esta experiencia en mi ponencia “Escribir ficciones en la universidad”, publicada en las Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, 2008.

casual o menor del funcionamiento de nuestra mente que deba ser desterrada con el crecimiento de nuestra racionalidad. “Cuando se habla con estudiantes, docentes, administradores educativos o profesores de pedagogía sobre los buenos docentes, es común oír el elogio ‘imaginativos’. Con frecuencia, lo que hacen en clase es inusual y eficaz. Estos docentes ponen de manifiesto una flexibilidad mental que los capacita para presentar un tema de manera nueva y atractiva; es así como los estudiantes lo comprenden mejor y, además, hallan placer en el aprendizaje” (Egan 1999:11).

La tarea de imaginar y escribir ficciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura supone un modo diferente de apropiación del conocimiento, que conjuga lo empírico y la imaginación y, en ese entramado, los estudiantes van construyendo una mirada más sensible sobre los problemas de investigación y de docencia en este campo.

#### **4. La escritura de casos como herramienta para ampliar la comprensión de la tarea de los docentes**

De acuerdo con el propósito de promover una experiencia de contacto directo con el mundo de trabajo profesional, entendida como instrumento de construcción de la propia subjetividad y de exploración de los contextos escolares, la cátedra organiza la inserción de los estudiantes universitarios, durante una o dos semanas, en distintas escuelas públicas de la ciudad para presenciar clases de Lengua y Literatura. Se les solicita que durante el transcurso de la experiencia realicen registros parciales o totales de las clases, entrevistas a profesores, auxiliares o alumnos, observación y análisis de carpetas de trabajo. Finalizada esta etapa, se abocan a la escritura de un *caso*, es decir, de una narrativa que intenta acercarse a la complejidad de las prácticas reales en instituciones concretas, que registra los “haceres ordinarios” (Chartier, 2000) de docentes y alumnos, y que presenta un dilema irresuelto.

¿Qué particularidades presenta este tipo de relato? En principio, un buen caso cuenta historias y situaciones de lo que ocurre en la cotidianeidad de las aulas y conjuga lo que dicen, hacen, piensan y sienten los protagonistas implicados (Wasserman, 1999). Desde el punto de vista de la escritura, la tarea retórica (Alvarado, 2003) se define fuertemente por la restricción de no “cerrar” el caso, de presentar diferentes aristas, de crear un texto polifónico en el que se entranan prácticas y discursos. Esta restricción opera, al mismo tiempo, como un dispositivo que impide que fragüe inmediatamente una visión crítica sobre los modos de hacer de los profesores observados, obliga a suspender el juicio apresurado que conduce a

descubrir en las escuelas docentes poco actualizados, alejados de los paradigmas teóricos más recientes, que insisten en seguir leyendo autores expulsados hace ya tiempo del Sanedrín de la academia.

Se trata de en un relato grávido de dilemas que se abstiene de presentar, al final, una solución satisfactoria, como ocurre en las telenovelas, sino que mantiene la irritante sensación de “asunto inacabado”, capaz de propiciar luego la participación activa de los estudiantes en el análisis de las cuestiones que plantea.

Es en este sentido que Goodson y Walker (1998) afirman que las historias ofrecen otra visión sobre el problema de explicar los fenómenos del aula y de la escuela, y esto no es una decisión meramente técnica o metodológica, sino que tiene implicancias de orden político y moral: el relato, a diferencia de los formatos convencionales de los informes de investigación, ofrece la posibilidad de una forma que es autorizada y no autoritaria en relación con las representaciones que brinda de sus sujetos. La narrativa es permeable a la duda, la incertidumbre, la pregunta, y construye una mirada más comprensiva sobre las personas que interactúan en el espacio escolar. (Negrin, 2008b)

## **¿Por qué volver a contar historias?**

Tanto los profesores como los alumnos, afirman Connelly y Clandinin (1995), somos contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las propias. Cabría pensar que en ese diálogo sostenido entre voces que cuentan y voces que comentan e interpretan se cifra la posibilidad de comprender la complejidad de una tarea donde lo profesional se entrelaza estrechamente con lo personal, Tal como indican las actuales investigaciones sobre los ciclos de vida de los profesores, resulta imposible dissociar al trabajador de la persona, lo público de lo privado, la vida y el trabajo. (Bolívar *et al.*, 1997) Se trata, entonces, de empezar a imaginar formas y usos de la narrativa que autoricen el “*de nobis ipsis loquemur*”

La narrativa puede constituir un potente dispositivo en la formación docente inicial, en tanto leer, oír, comentar y escribir relatos habilitan para empezar a construir conocimientos sobre la práctica de enseñanza, sus circunstancias institucionales y sociales, sus desafíos emocionales y afectivos. Con el foco puesto en la mirada y en las voces de los actores, se busca rescatar el significado social, cultural e histórico de las vivencias personales para apostar a una transformación que surja de las entrañas mismas de las prácticas y de los relatos atesorados por los propios actores de la tarea pedagógica.



“Una narrativa, y esa particular forma de narrativa que llamamos relato – afirman McEwan y Egan (1998:10)- trata no sólo de hechos, ideas y teorías, o hasta de sueños, desde la perspectiva de la vida de una persona. “Al concentrarnos en la narrativa en educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del *currículum*, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización.”

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2010) “Narraciones, experiencia y formación docente” en: *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, UBA (en prensa).
- Alvarado, M. (2003) “La resolución de problemas”, en: *Propuesta Educativa* n° 26, pp. 51-54.
- Amado de Nieva, Elba (1996) “La formación del practicante ¿una tarea de héroe?”, en *Actas del Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*, Santa Fe.
- Benjamin, W. (1998) “El narrador”, en: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.
- Bolívar, A. (1997) “Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuestas de itinerarios de formación”. Memoria final del Proyecto de Investigación Educativa, Universidad de Granada, España.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoques y metodología*, Madrid, Editorial La Muralla.
- Bombini, G. (2004) “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, en *Actas de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, U.N. Córdoba.
- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.

- Chartier A, (2000) “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”, en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, nº 2, jul/dez.
- Connelly, M. y J. Clandinin (1995) “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”, en: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes
- Egan, K. (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goodson, I. y R. Walker (1998) “Contar cuentos” en: H. McEwan y K. Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Herrera de Bett, G. (2009) “Escribir las prácticas: nombrar y renovar la experiencia”, en *Actas de las III Jornadas de Práctica y Residencias en la Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- McEwan, H y K. Egan (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Negrin, M. (2008a) “Escribir ficciones en la universidad”, en *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/73224292/LibroJornadasBariloche-2008>
- Negrin, M. (2008b) “Contar historias sobre la escuela”, en: *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 4, pp. 32-44.
- Rodari, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Wasserman, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

# **Práticas de formação inicial e continuada de professores a distância: relato de experiências**

Orth, Miguel Alfredo

[miorth2@yahoo.com.br](mailto:miorth2@yahoo.com.br)

Oyarzabal, Graziela Macuglia

[graziiov@gmail.com](mailto:graziiov@gmail.com)

Universidade Federal de Pelotas. Brasil

Universidade Luterana do Brasil. Brasil

## **Introdução**

Partimos de nossa experiência em cursos de formação de professores na modalidade a distância para problematizarmos a mesma em um contexto no qual se registra um grande crescimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil. Metodologicamente, fundamentamos nosso trabalho em estudos bibliográficos e documentais, bem como da pesquisa-ação que envolve também depoimentos de professores/alunos postados nos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados nos cursos.

Para realizarmos essa pesquisa situamos inicialmente a formação de professores no contexto da sociedade informacional, global e em redes. Na sequência, discutimos a Educação a Distância enquanto mais uma alternativa de formação e como a EAD foi se inserindo no cenário da formação de professores. Por fim, problematizamos duas experiências de formação de professores na modalidade a distância.

## **Sociedade da informação e do conhecimento**

Não há como esconder ou mascarar que avanços tecnológicos como da microeletrônica, da química fina e da nanotecnologia, entre tantos outros que impulsionaram a economia, a sociedade, a política, a cultura, a antropologia e as religiões do século XXI. Ou seja, todo contexto social, econômico, político, cultural e industrial do mundo hodierno se organiza hoje a partir dessa lógica, ou é influenciado por ela.

Desta forma, vivenciamos a passagem de um modelo reprodutivo sob todos os ângulos, para um modelo baseado na inovação e no conhecimento. Não que antes não tivesse existido a inovação. Ela existia sim, mas era menos valorizada do que o tempo de reprodução da mercadoria padronizada e produzida a partir de tecnologias mecânicas. No modelo atual existe uma preocupação e uma valorização da inovação.

Ou como diz Corsani (2003, p. 17): “A valorização repousa então sobre o conhecimento, sobre o tempo de sua produção, de sua difusão e de sua socialização que as NTIC permitem, enquanto tecnologias cognitivas e relacionais”.

Esta nova realidade vem sendo estudada e discutida desde a segunda metade do século XX por teóricos de renome internacional como Beniger, 1986; Miles, 1988; Monk, 1989; Martins, 1988; Willians, 1988; Lyon, 1988; Katz, 1988; Salvaggio (comp.), 1989; Cakwell (comp.), 1987; Forester, 1987; Hage e Powers, 1992 entre outros. Todos estes autores, mesmo defendendo particularidades em suas teses, concordam que hoje a questão central é a da geração de conhecimento e de processamento de informações baseadas na nova revolução sócio-técnica, como também concordam de que esta sociedade é constituída por uma revolução tecnológico-social baseada na produção e no uso de energia, base da sociedade industrial (Castells, 1996).

Também observamos que autores como Bell (1973), Castells (1996), Kumar (1997) e Webster (1995) passaram a discutir a constituição de uma nova sociedade, com o objetivo de definir e caracterizar a sociedade da informação.

Mais especificamente, Bell (1973) cria a teoria do pós-industrialismo; Kumar (1997) assenta a teoria pós-industrial na informação; Webster (1995) traz para o debate cinco categorias da sociedade informacional; Castells (1999) mostra quais as características desta sociedade informacional; Keen (1996) discute esta sociedade a partir de um conjunto de equipamentos, aplicações e técnicas básicas utilizadas para o processamento e a gestão da informação; e Rosini e Palmisano (2003), por sua vez, assinalam como as TICs abrangem uma variedade de hardwares e softwares que, além de proliferarem rapidamente, possuem uma alta capacidade de coleta, processamento e armazenamento de informações, bem como conectam pessoas, funções e escritórios entre tantas outras funcionalidades (Matias-Pereira, 2010).

Esta nova sociedade caracteriza-se pela supervalorização da inovação, da velocidade da conexão, bem como pela valorização de determinadas competências como as de acessar, processar, coletar, interpretar e divulgar a informação de forma autônoma, responsável e confiável.

Processos esses incrementados e dinamizados pela internet e pelo ciberespaço. E a sociedade do conhecimento que até então era instituída e fortalecida por centros de excelência de pesquisa passa a estabelecer e incentivar redes virtuais de pesquisa e de construção de conhecimento.

Segundo Ianni (2000), todos esses processos ocorrem de forma contraditória, propiciando o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação e de

apropriação em nível local, regional, nacional e mundial. Em especial possibilita que se alterem

[...] as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, no âmbito de uma vasta, complexa e contraditória sociedade civil mundial em formação. Isto significa a emergência e dinâmica de grupos sociais, classes sociais, estruturas de poder, acomodações, tensões e lutas em escala mundial. Em segundo lugar, no bojo desse mesmo processo de globalização político-econômica e sociocultural, desenvolvem-se tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas que agilizam, intensificam e generalizam as articulações, as integrações, as tensões, os antagonismos, as fragmentações e as mudanças sócio-culturais e político-econômicas pelos quatro cantos do mundo. Em terceiro lugar, e simultaneamente a todos os desenvolvimentos, nexos, contradições e transformações em curso, desenvolve-se uma nova configuração histórico-social de vida, trabalho e cultura, desenhando uma totalidade geohistórica de alcance global, compreendendo indivíduos e coletividades, povos, nações e nacionalidades, culturas e civilizações. Esse é o novo e imenso palco da história, no qual se alteram mais ou menos radicalmente os quadros sociais e mentais de referências de uns e outros, em todo o mundo (Ianni, 2000, p. 144).

A Educação a Distância está diretamente ligada a todo este contexto, em especial com a grande quantidade de informações disponíveis hoje em dia na internet e no ciberespaço e a um custo muito pequeno (Moore, 2010).

Existem cerca de 2 bilhões de páginas fixas na web e este número dobra a cada ano. A maioria dos websites está em língua inglesa (35%); outras línguas europeias correspondem a 37,9% dos usuários, e as línguas asiáticas, 33%. A população dos sites que se originam em inglês está diminuindo, passou de aproximadamente 70% em 1998 para cerca de 66% em 1999 e de 40,2% em 2002 (<http://global-reach.bitz/globstats/index.php3>) (Moore, 2010, p. 313).

Além disto, é oportuno destacar também que o atual interesse pela Educação a Distância passa pelas mudanças que foram se instituindo, orquestradas pelas recentes políticas neoliberais do Banco Mundial e que, enquanto tal, se apresentam, não raro, como solução para o conjunto de crises locais, nacionais e mundiais, passando assim a reestruturar e organizar diferentes instituições econômicas, políticas e sociais do mundo, inclusive as educacionais.

E em se falando de Educação neste novo contexto e frente às atuais políticas públicas na área é importante lembrar o que Hawhridge, MC Mohon e Jawarski (1990) disseram ao fazerem suas análises de conjuntura na década passada. Em especial, quando estes reconheceram que é melhor para todos os países investir em políticas públicas de Informática na Educação e, portanto de EAD, do que pagar pelos custos sociais econômicos e políticos de sua omissão na área. Motivo pelo qual o

Brasil desde a década de 1970 passou a investir e a articular políticas públicas na área.

## **Educação a distância**

A Educação a Distancia (EAD), no sentido amplo, remonta ao início do cristianismo, oportunidade em que o apóstolo Paulo mantinha contato com as novas comunidades cristãs, criadas na região da antiga Grécia, por meio de cartas, no intuito de procurar manter unidas e animadas aquelas comunidades. No Brasil, as primeiras cartas escritas remontam ao ano de 1500, oportunidade em que Pero Vaz de Caminha escreveu uma carta informando o rei da descoberta<sup>1</sup> de novas terras, mas a EAD se popularizou com o surgimento do rádio e da televisão, na década de 1940, 50 e 60, em especial, por meio do oferecimento de cursos de alfabetização e profissionalização por correspondência, rádio e depois, na década de 70, por meio da televisão no intuito de preparar a mão de obra para a indústria e o comércio.

Todavia, no início da década de 2000, com o surgimento da internet, essa modalidade de Educação/Ensino migra no país para as Universidades, Centros Universitários e Faculdades, inicialmente para os cursos de especialização e depois para os cursos de graduação e demais cursos de pós-graduação. De fato, no início do segundo milênio, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a utilizar a EAD como um mecanismo para atrair alunos para as suas instituições, com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96.

Assim, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a desencadear experiências pioneiras na área da EAD, no período que vai da Constituição de 1988 até a virada do milênio, sendo as primeiras disciplinas e cursos de graduação na modalidade a distância somente autorizados pelo MEC em 1999. A partir da década de 2000, depois que o governo brasileiro elaborou as primeiras regras na área, passou a ocorrer um processo desenfreado de crescimento de cursos e disciplinas de graduação e de especialização oferecidos na modalidade a distância.

Em função disso, a EAD do Brasil, a partir de 2003, passou por todo um processo de regramento - Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres que por sua vez sofreram alterações ao longo dos anos, por conta das novas correlações de forças e interesses que se constituíram, como, aliás, é próprio das democracias. Em 2005, as universidades públicas - por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) -

---

<sup>1</sup> Há autores que denominam esse ato de invasão.

também passam a ofertar cursos na modalidade EAD. Em 2009, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC), criada em 1995 para cuidar e incentivar a Informática na Educação, passou para a responsabilidade da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pós-Graduação e Pesquisa (CAPES) com o intuito de controlar e aperfeiçoar mais e melhor a oferta de cursos nesta modalidade, o que a CAPES começou a fazer efetivamente a partir de 2010.

Esse movimento e/ou processo de apropriação da modalidade a distância no ensino superior também está relacionado com os avanços tecnológicos que se fizeram presentes no país a partir da década de 1990 e que apresentamos, de forma resumida, em três grandes ciclos, na Figura 1, abaixo. .

**Figura 1** – Evolução histórica da EAD no Brasil



Fonte: Linha de tempo construída pelos autores com base em informações recolhidas na revisão bibliográfica e documental.

A Figura 1 apresenta os principais recursos tecnológicos privilegiados em cada ciclo da popularização da EAD enquanto modalidade de ensino em nível tecnológico e superior no Brasil. No entanto, não permite observar o nível de expansão do ensino superior e da EAD no país, razão pela qual trazemos na sequência a Tabela 1, no intuito de apresentar de forma resumida o crescimento dos cursos superiores de educação<sup>2</sup> na modalidade a distância e presencial nas duas últimas décadas.

**Tabela 1** – Cursos de graduação autorizados pelo MEC (EAD e presencial)

ANO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
CURSOS EAD	-	-	-	10	16	46	52	107	189	349	408	647	844	930
CURSOS PRESENCIAIS	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	23.488	24.719	27.827	28.577

<sup>2</sup> Padronizamos no texto *Educação/Ensino* por reconhecer que ainda existe uma controvérsia forte quanto ao uso adequado do termo. Uns entendem que na EAD não ocorre educação, só ensino, e outros entendem que na EAD ocorre, sim, um processo educativo mais amplo.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base nos dados dos censos da educação superior do INEP.

Esta tabela é reveladora, na medida em que nos possibilita fazer um cálculo proporcional do percentual de crescimento de cada modalidade de educação. O Censo da Educação Superior de 2011 apontou para a existência de 97% dos cursos de graduação na modalidade presencial, representando 85% do total de matrículas dos alunos nesta modalidade contra 03% de cursos e 15% de matrículas na modalidade a distância.

Dessa forma, é possível observar que, embora ambas as modalidades tenham crescido na oferta de cursos e no número de matrículas, uma análise empírica demonstra, ainda, a predominância dos cursos na modalidade presencial sobre os de EAD.

Como é possível observar, a Educação a Distancia (EAD) é uma das variáveis educacionais da contemporaneidade e das revoluções técnico-científicas que perpassam a sociedade atual. E enquanto tal tem fomentado discussões acerca da educação e da formação inicial e continuada a distância de professores para a Educação Básica no país, para qualificar as práticas didático-pedagógicas das escolas e dos processos de ensino e aprendizagem. Motivo pelo qual o órgão governamental tem investido nessas políticas públicas de formação inicial e continuada a distância de professores para a Educação Básica no Brasil, por meio de instituições particulares de ensino superior, bem como por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

## **Práticas de formação inicial e/ou continuada a distância de professores: fragmentos de experiências**

A presente análise leva em consideração o acompanhamento sistemático que os pesquisadores vêm fazendo ao longo dos últimos oito anos na EAD de suas instituições, quer por meio de diferentes avaliações, assessoramentos, orientações, quer pela organização e oferecimento de diferentes cursos de formação e/ou capacitação na área. Quer dizer, ao longo dos últimos oito anos os pesquisadores vem trabalhando na EAD de suas instituições e realimentam a EAD das mesmas com o auxílio da metodologia da pesquisa-ação. E na medida em que esta metodologia de trabalho foi sendo aplicada à EAD das instituições sob análise foram-se (re)formando e seus usuários se (re)capacitando para qualificar sempre mais estes em seu fazer didático-pedagógico.



O curso de formação e/ou capacitação ora sob análise surgiu do diagnóstico feito pelo grupo de EAD institucional, em 2007/1, o qual indicava a necessidade de mudanças nos processos formativos. E a pesquisa-ação ajudou o grupo a encontrar os meios capazes de responder com mais eficiência aos problemas da situação em estudo, bem como ajudou a indicar possíveis procedimentos a serem escolhidos a partir do diagnóstico feito da situação onde os participantes tiveram voz e vez (Thiollent, 1998).

Nesta seção não se pretende fazer uma análise exaustiva de toda experiência, mas tão somente apresentar e analisar uma experiência concreta de formação e/ou capacitação continuada de professores ministrada na modalidade a distância, oferecida em 2007/2, porém levando em consideração as pesquisas-ações que vinham sendo feitas pelo grupo. Ou seja, se deseja analisar, aqui, cursos de formação e/ou capacitação continuada de professores, concebidos, elaborados e oferecidos no contexto de duas instituições particulares de ensino superior. Assim, estes cursos de formação e/ou capacitação de professores na modalidade à distância encontram-se hospedados nos ambientes virtuais de aprendizagem de cada instituição pesquisada e que serão o objetivo maior deste estudo.

Para ajudar o leitor a entender o contexto do estudo, apresentamos inicialmente a estrutura básica e/ou um programa básico dos cursos, bem como alguns de seus elementos metodológicos, além do perfil dos professores/alunos que fizeram parte desses cursos de formação inicial e/ou continuada de professores na modalidade a distância.

### **a) Estrutura e Programa do Curso**

A estrutura e o programa dos cursos de formação continuada de professores em Informática na Educação têm pequenas diferenças entre uma edição e outra do curso, bem como de uma instituição e outra. Para facilitar a realização dos cursos, os mesmos eram oferecidos em um módulo de 60 horas, com três módulos de 20 horas cada, dos quais todo ou parte eram oferecidos na modalidade presencial e outra a distância, com uma previsão mínima de oito horas semanal de dedicação ao curso. Esses cursos, de maneira geral, partiam de uma formação básica ou visão geral, e em seguida era oferecida uma formação avançada ou de cunho mais didático-pedagógico para depois se oferecer cursos de formação continuada visando o domínio de ferramentas específicas na área.

**Formação Básica:** Este nível de formação tinha por objetivos capacitar os professores para o uso da ferramenta virtual de aprendizagem em uso na instituição;

compreender as dimensões didático-pedagógicas para o uso das ferramentas no ensino e analisar casos práticos para o uso da ferramenta em uma perspectiva de mediação pedagógica. Assim, a Formação Básica constitui-se de um curso denominado Formação de Professores em Educação a Distância – uma visão geral. Nas instituições pesquisadas, este curso era obrigatório para todos os professores que ministram disciplinas ou cursos nas modalidades EAD e Mista/Semipresencial, bem como para professores que utilizavam o ambiente virtual institucional enquanto apoio ao ensino presencial;

**Formação Avançada:** Este nível de formação tinha por objetivo capacitar professores para o desenvolvimento de cursos e disciplinas na modalidade EAD, tendo como suporte as diferentes ferramentas de autoria de materiais envolvendo áudio, vídeo, texto, bem como a integração desses elementos com a metodologia de ensino a partir do ambiente virtual de aprendizagem da instituição pesquisada, em uma perspectiva de mediação. Esta Formação Avançada era oferecida no curso denominado Metodologia para o desenvolvimento de cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância. Nas instituições pesquisadas, estes cursos eram obrigatórios para todos os professores que ministram disciplinas ou cursos na modalidade de EAD e que tem como pré-requisito o Curso de Formação Básica;

**Formação Continuada:** Esta formação busca oferecer aos professores atividades complementares no intuito de promover a inovação na prática docente em EAD, no domínio das novas tecnologias, entre outras, buscando atualizar constantemente o corpo docente no seu fazer pedagógico e em especial na modalidade EAD. Nas instituições pesquisadas a Formação Continuada para Professores foi implementada por meio de cursos de extensão presenciais ou a distância, de painéis e palestras em diferentes momentos e simultâneos aos eventos científicos das instituições ou ainda previstas no Plano Geral de Atividades da instituição ou Formação Docente Continuada (atividades que ocorrem durante o ano letivo).

A demanda por esses cursos de formação inicial e/ou continuada a distância de professores surgiu do próprio processo de pesquisa-ação destes pesquisadores que vinham realizando avaliações constantes de todo processo de formação. Em especial, a partir da análise dos cursos de formação e/ou capacitações já realizados nas instituições, bem como analisando as informações colhidas que apontavam para a necessidade dos professores/alunos vivenciarem mais e melhor a realidade do aluno, bem como a necessidade dos mesmos vivenciarem a realidade do professor de EAD em um ambiente virtual de aprendizagem. Aliás, segundo as informações levantadas por meio da pesquisa-ação, evidenciou-se que os professores/alunos ao vivenciarem,

ao longo do curso, diferentes experiências ora no papel de aluno ora no de professor no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) tendiam a compreender mais e melhor os conceitos propostos e trabalhados no curso.

E para se alcançar esse objetivo, foram trabalhados nos diferentes cursos de formação prioritariamente os seguintes conteúdos: (a) Visão geral: conceitos básicos de EAD; regras institucionais na área, bem como o plano pedagógico da instituição; caracterização do AVA enquanto ambiente de ensino e de aprendizagem; e os atores envolvidos em um curso e/ou disciplina em EAD; (b) Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc:<sup>3</sup> AVAs e exploração do TelEduc; o papel do formador na elaboração de propostas didático-pedagógicas envolvendo ferramentas do TelEduc e o Uso do TelEduc e a importância da mediação e da autoavaliação; (c) Metodologia para o Desenvolvimento de Cursos na Modalidade a Distância: Modelo pedagógico para atividades em EAD em cursos superiores presenciais e a distância; questões pedagógicas e tecnológicas inerentes ao desenvolvimento de conteúdo para a EAD e direitos autorais na produção de conteúdos para a EAD; (d) Desenvolvimento de Materiais Pedagógicos para Educação a Distância: produção de conteúdo nos formatos texto, áudio e vídeo; potencialidades do uso de videoconferência enquanto recurso didático-pedagógico e utilização de outras ferramentas como Wikis pedagógicos, entre outros.

## **b) Dinâmica do curso**

A dinâmica utilizada nos cursos foi sendo reconstruída constantemente, tendo-se presente as experiências anteriores de formação e/ou capacitação realizadas nas instituições em questão. Desse modo, alguns pontos foram estrategicamente planejados, visando, justamente, a formação de modelos de mediação pedagógica para os professores/alunos, dentre os quais destacamos o de: a) fazer uso das ferramentas específicas dos ambientes virtuais de aprendizagem e de forma adequada; b) oferecer *feedback* constante aos alunos; c) desenvolver materiais didático-pedagógicos utilizando diferentes mídias e recursos de interação; d) propor aos alunos atividades em grupo e colaborativas; e) deixar claro os prazos estipulados para a realização de cada atividade proposta.

As inovações na formação e/ou capacitação visavam fazer com que por meio da experiência enquanto alunos, os professores conseguissem planejar com maior

---

<sup>3</sup> Uma das instituições utiliza uma plataforma própria, criada pela sua equipe de TI com a utilização dos recursos: fórum, email, biblioteca, atividades e chat, semelhante aos demais AVA: TelEduc, Moodle, etc.

competência suas disciplinas, bem como tivessem um modelo de mediação pedagógica para qualificar a sua atuação em ambiente virtual de aprendizagem.

Com relação aos materiais produzidos para suportar este curso de capacitação, se faz necessário destacar a importância do planejamento, bem como de desenvolvê-lo ao longo de todo curso, sempre que as circunstâncias assim o exigiram dos mesmos. Para se produzir os materiais didático-pedagógicos necessários ao curso, foram levados em consideração a carga horária do curso a distância e presencial, bem como os referenciais de qualidade do MEC para a EAD.

Em síntese, foram disponibilizados diversos materiais para os cursos, tendo-se sempre por base o conceito de software livres e em diferentes formatos. **Textos** produzidos pela equipe didático-pedagógica e pelos professores/formadores e que foram disponibilizados em formato HTML ou PDF no AVA, de acordo com a natureza dos conteúdos trabalhados; também foram referenciados artigos e documentos produzidos por terceiros (p.ex. artigos de revistas científicas), tutoriais produzidos pelo setor de EAD da Instituição, bem como foram disponibilizados textos produzidos especificamente para o curso. Foram igualmente criados alguns **áudios**, em grande parte para ilustrar o uso do áudio enquanto material de apoio, mas também para exercitar o uso do Audacity. Os **Vídeos** produzidos para o curso podem ser divididos em: (a) vídeos de instrumentalização - criados principalmente a partir da captura de telas que buscavam demonstrar o uso do AVA ou de outras ferramentas computacionais; (b) vídeos de conceituação - com falas específicas dos professores/formadores discutindo temas importantes para o curso, depoimentos de professores convidados pela instituição e alunos, ou a edição de materiais produzidos a partir de videoconferências; e (c) vídeos de exercícios produzidos no Movie Maker e disponibilizados nos cursos a fim de facilitar a aprendizagem desta ferramenta.

O contato dos professores/alunos com esses materiais didáticos, em diferentes mídias e estilos, privilegiavam exemplos e práticas que pudessem ajudar os mesmos em seu fazer didático-pedagógico enquanto professor/aluno de disciplinas na modalidade a distância.

### **c) Perfil dos professores/alunos que realizaram o curso**

Os cursos iniciavam normalmente com um encontro presencial, momento em que se passa um questionário especialmente construído para definir o perfil básico da turma. Com base nesse perfil o curso proporcionava atividades diferenciadas aos professores/alunos em função de sua formação e/ou capacitação prévia. Segundo levantamentos prévios já realizados nos cursos oferecidos se constatou, por exemplo,

que, as turmas normalmente eram relativamente heterogêneas, quer pelo fato de os professores/alunos serem oriundos de diferentes cursos das instituições, quer pelos conhecimentos prévios que os mesmos possuíam na área.

Quanto às respostas dadas nos questionários, a priori é possível inferir que a maioria dos professores/alunos já possuíam algum tipo de conhecimento prévio sobre os ambientes virtuais de aprendizagem em uso nas instituições. E destes, a maioria era constituída de professores que já ministravam alguma disciplina em EAD. Um grupo intermediário usava o AVA para suportar suas disciplinas presenciais e, alguns desses, só fizeram uso do AVA enquanto alunos de cursos de formação e/ou capacitação. Além disto, os cursos contaram ainda com um terço dos professores/alunos que não possuíam qualquer conhecimento sobre o AVA usado para suportar o curso.

É igualmente relevante destacar que 21% dos professores/alunos pesquisados utilizavam o AVA institucional para disponibilizarem materiais de suas disciplinas presenciais para os alunos. Aliás, isto reforça a tese de que os cursos de capacitação em EAD acabam refletindo na qualificação de todas as práticas educativas dos professores, quer sejam elas presenciais ou a distância.

Outro dado revelador é o fato de que, depois de cinco anos da implantação da EAD institucional, somente 32,5% dos professores/alunos disseram que já administravam alguma disciplina na modalidade de EAD, enquanto que 67,5% dos professores/alunos participantes do curso admitiram nunca terem oferecido qualquer disciplina na modalidade a distância. A primeira experiência das instituições pesquisadas em oferecer uma disciplina totalmente na modalidade a distância ocorreu no início do segundo milênio, servindo de embrião para que, em 2005/1, as instituições passassem a oferecer um conjunto de disciplinas totalmente a distância, dentro do estabelecido no art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da educação do país.<sup>4</sup> Claro, aqui também pesavam as políticas institucionais na área, já que ao longo dos

---

<sup>4</sup> Os cursos presenciais podem ofertar até 20% da carga horária total na modalidade semipresencial, conforme a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004: “Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. [...]”

três primeiros anos estas se preocuparam em dar a EAD um caráter experimental e de pesquisa-ação institucional.

Outra questão fundamental para se conhecer as necessidades e os conhecimentos prévios do grupo que participou dos cursos de capacitação, diz respeito à realização ou não de outros cursos de capacitação de professores na área da Informática na Educação. Por meio dessas informações foi possível constatar que aproximadamente a metade dos participantes nunca tinha feito qualquer curso na área e a outra metade fez pelo menos o curso denominado Visão Geral, num total de 20h, porém oferecido na modalidade presencial e focado mais na instrumentalização dos professores/alunos nos recursos do AVA institucional. A sistematização do questionário também evidenciou a grande heterogeneidade de conhecimentos e/ou capacitações prévias na área. De fato, a maioria dos professores/alunos admitiu nunca ter realizado qualquer capacitação na área, enquanto que metade disse que, além de terem feito o curso básico, também já participaram do curso de Metodologia em EAD, em versões anteriores e que correspondia ao segundo módulo acima descrito de 20 horas e que se preocupava mais com os aspectos metodológicos de uso da EAD institucional. Um terceiro grupo, de uma minoria professores/alunos, admitiu ainda que, não só fizeram estes cursos na instituição como também participaram de diferentes cursos em outras instituições.

## **Análise das experiências**

Os professores/alunos que participaram desses cursos de formação e/ou capacitação também passavam a fazer parte de um grupo de discussão em rede por meio do qual permaneciam em contato constante com a equipe coordenadora das EAD institucionais e os demais colegas professores das instituições que de alguma forma utilizavam os AVAs institucionais para solucionar questões técnicas e pedagógicas pontuais e discutir a Educação a Distância como um todo.

Entre as principais dificuldades diagnosticadas pela Equipe de EAD institucional destaca-se inicialmente aquela em que os usuários do AVA demonstravam um relativo ceticismo quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação para qualificarem seus processos de ensino e de aprendizagem nas diferentes disciplinas.

Aliás, este ceticismo existe desde o surgimento da Informática na Educação. É um ceticismo que envolve sensações de medo, impotência, vazio e mesmo de perda de poder e que precisam ser trabalhadas na e pela comunidade educativa e a sociedade em geral. Popovic, já em 1996, para justificar e embasar o Programa Nacional de

Informática da Educação, estudou esta atitude dos professores brasileiros frente ao uso do computador e da tecnologia nas escolas.

Outra dificuldade diagnosticada desde as primeiras avaliações do processo de capacitação diz respeito à dicotomia existente entre as concepções teóricas e práticas dos professores e as concepções teóricas e práticas que a maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem busca privilegiar.

No caso específico do AVA institucional estudado, estas questões aparecem de forma mais contundente, uma vez que este ambiente foi concebido e construído a partir de uma lógica construtivista de aprender. Aliás, o TelEduc e o Moodle exigem uma metodologia de ensino e de aprendizagem mais ativa, e a priori, nem a graduação e a pós-graduação capacitam seus profissionais nestas metodologias de ensino e de aprendizagem, produzindo deste modo um grande dualismo.<sup>5</sup>

Um dualismo teórico e metodológico que, por um lado, é salutar para o processo de construção do saber e, por outro lado, preocupa as Equipes de EAD institucional, já que o AVA institucional utilizado, no entendimento destas equipes, mexe e trabalha com concepções teóricas e metodológicas de ensino e de aprendizagem centradas em processos que privilegiam a construção, a interação, a colaboração, a reequilibração, a autonomia, a autoria, o diálogo, a mediação, entre outros. Metodologia e teoria essa que não necessariamente fazem parte do fazer pedagógico do professor, já que este foi formado em outra lógica. Contudo, estas questões passam a se manifestar de forma mais intensa, bem como passam a exigir respostas à altura do Projeto de EAD institucional pela Equipe de EAD.

A necessidade de qualificar cada vez mais os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições educativas, tanto na modalidade presencial quanto a distância, constitui uma preocupação e necessidade que ultrapassa o universo acadêmico. Em especial, ao se levar em consideração a tese de Castells (2003), sobre a sociedade informacional, global ou em rede.

De fato, essa nova sociedade exige uma nova demanda por qualificação de seu corpo docente, uma vez que este também precisa se apropriar das tecnologias em seu fazer didático pedagógico acadêmico. Nesse contexto de formação e/ou capacitação de professores, Nóvoa (1992, p. 9) enfatiza que “[...] não há ensino de qualidade [...] sem uma adequada formação de professores”. E este grupo de pesquisa quer colaborar com essa ideia, motivo pelo qual problematiza a mesma, em especial a formação e/ou capacitação de professores para trabalhar na Educação a Distância. Por que, como Alava, acreditamos que:

---

<sup>5</sup> Informações recolhidas por meio de avaliações semestrais das disciplinas e computadas pela equipe de EAD.

A perturbação introduzida no espaço escolar pelas novas tecnologias questiona, mais uma vez, o formador, para além da adaptação de suas competências a novas tecnologias. Os dispositivos midiáticos são lugares de recontextualização e de ação que levam os professores a redefinir seus papéis e suas competências (Guir, 1996). A corrida a uma “elite multimidiática” não nos deve fazer esquecer que o que está em questão, com a utilização das tecnologias educativas, é a função formativa (ação de ensinar ou de se autoformar) (2002, p. 62).

Para que isso, de fato se efetive, acredita-se igualmente que o professor que vá atuar na modalidade de EAD precisa possuir e dominar certo número de competências adicionais na área. Como também necessita dominar um conjunto de conhecimentos teóricos, em especial didático-pedagógicos, legais e técnicos capazes de instrumentalizá-lo em sua ação educativa, com vistas a torná-la mais efetiva e exitosa.

A dimensão didático-pedagógica talvez seja um dos elementos mais desafiadores para o professor que atua na EAD, pois a forma como o mesmo irá orientar o seu processo educativo e lidar com a questão do conhecimento neste ambiente, pode interferir diretamente na aprendizagem ou não do aprendiz. Assim como na modalidade presencial, o professor precisa ser hábil, criativo e dinâmico no desenvolvimento de suas aulas, buscando contemplar a diversidade existente na turma em que ele exerce sua docência, aliando a isso às potencialidades tecnológicas disponíveis. Para isso, conhecimentos advindos de áreas como da Didática, Sociologia, Psicologia e das próprias Metodologias de Ensino, dentre outras, são fundamentais para o êxito do fazer didático pedagógico do professor do século XXI.

## **Considerações finais**

A realidade da expansão do ensino superior no Brasil passa pelas políticas públicas de incentivo à oferta da modalidade a distância, quer na oferta pública (Universidade federal e programas de Governo) quanto privada. E para acompanhar esta oferta, há um incremento na utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

Como consequência, ainda precisamos enfrentar o desafio de qualificar a formação em nível de graduação realizada tanto na modalidade a distância quanto presencial, pois muitos dos problemas vivenciados hoje são comuns em ambas as modalidades (aligeiramento, formação geral mínima, entre outros).

Os dados nos mostram que a expansão da EAD é irreversível, assim como a necessidade de repensarmos a educação em geral agregando as novas tecnologias de



informação e comunicação que se fazem presentes no cotidiano. Os alunos chegam à escola e à Universidade com uma grande bagagem de informações e as instituições educativas, através do seu professorado, precisam ter sua função social reinventada com o apoio da tecnologia e da inovação à serviço da construção de novos conhecimentos.

No que se refere aos cursos de Licenciaturas, que tem se “beneficiado” desta expansão, devemos nos preocupar com a formação dos professores para atuarem na modalidade a distância, pautando-a pelas necessidades da EAD (conhecimento especializado, teórico, didático-metodológico e técnico).

Assim, pelas experiências vivenciadas e analisadas neste trabalho, constatamos que há uma sinergia entre as modalidades presencial e a distância nos cursos de formação inicial e continuada voltados a professores que atuarão na EAD, tanto no que se refere à contribuição dos modos de ensinar e aprender na modalidade a distância em relação ao presencial, quanto às dificuldades para se reverter as situações de ensino-aprendizagens mais tradicionais. Consequentemente, indicamos que é salutar trabalhar a formação continuada de professores em conjunto, independentemente da modalidade em que o professor atua.

## Referências

- Alava, S. et al. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Brasil. *Decreto lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: DOU, n. 248, 23.12.96, p. 27833-27841.
- Brasil. Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2006, *sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em 21 out. de 2012.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação a Distância (SEED). *Referenciais de Qualidade do MEC para a EAD - MEC*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/>. Acesso em: 07 dez. 2010.
- Castells, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 5. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003.

- Castells, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M. et al. *Novas perspectivas críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Corsani, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: G. Cocco, A. Galvão e G. Silva (org.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Ianni, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- Matias-Pereira, José. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A Utilização da EaD Como Instrumento de Inclusão Social. *Journal of Technology - Management & Innovation*, Santiago, Chile, v. 3, Special Issue 1, p. 44 a 55, 2008. Disponível em: <<http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79>>. Acesso em: 17 de agosto de 2010.
- Moore, Michael G.; Kearsley, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- Orth, Miguel A.; Mangan, Patrícia Kayser Vargas; Sarmiento, Dirleia Fanfa. Formação continuada de professores para atuação em informática na educação: reflexões sobre uma prática. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, v. 13, n. 1 (2011), p. 77-98. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2320>. Acessado em 08/10/2012.
- Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

# **Pueblos originarios, patrimonio y formación del estado argentino. Del diseño curricular al museo en la escuela. Apuntes para la formación docente intercultural**

Perriére, Hernán

[hernanbahia@hotmail.com](mailto:hernanbahia@hotmail.com)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## **Introducción**

En este trabajo se analiza el diseño curricular de Ciencias Sociales y en particular el de Historia de 3° año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires (Argentina). Los diseños curriculares seleccionan, organizan y jerarquizan los contenidos considerados prioritarios en la enseñanza atendiendo a saberes previos de los estudiantes, a su desarrollo cognitivo; y articulan las orientaciones didácticas, las expectativas de logro, las estrategias del docente y la evaluación.

El eje vertebrador del diseño es la “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. A partir de este eje general se proponen distintas unidades para el desarrollo de los contenidos a enseñar.

En este trabajo se destacan aquellos que estén referidos al tratamiento de los Pueblos Originarios y al patrimonio específicamente. Se profundiza en estas dos temáticas para indagar: por un lado, que visión presentan los diseños curriculares sobre los Pueblos Originarios que habitaban el territorio argentino al momento de la formación del Estado nacional y cuando la llamada “conquista al desierto” jugó un rol fundamental. Por el otro, qué concepción de patrimonio propone abordar, con qué objetivos, qué idea de patrimonio se destaca y con que configuraciones espaciales se relaciona.

El análisis de estos contenidos específicos pone en tensión algunos conceptos que son utilizados como fundamentación para la educación secundaria como las referencias al enfoque y prácticas interculturales y a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

En una segunda parte del trabajo se describe una experiencia de intervención didáctica que problematiza la visión preponderante de los diseños curriculares. Ésta se realizó con talleres en la Escuela Secundaria N° 7 de la localidad de General Daniel Cerri. Estos talleres fueron organizados en común con el personal del Museo

Fortín Cuatrerros de dicha localidad y el equipo de arqueología del Departamento de Humanidades de la UNS (Universidad Nacional del Sur) en el marco de la creación y gestión del Museo de Arqueología.

Para concluir se proponen algunas discusiones referidas al problema de la formación de profesores y a lo que Díaz (2001) llama “la matriz formadora de la identidad docente”. La problematización de estos temas, junto con el análisis de la interculturalidad presentes en la ley de Educación nacional y provincial, permite tensionar los saberes docentes.

## **1. La estructura curricular de 3° año de Historia la Educación Secundaria:**

El diseño curricular propone un tratamiento integral de los contenidos de Historia y Geografía. En esta última el eje es “La conformación del espacio geográfico argentino en relación con el mundo y su situación actual”. Como se mencionó anteriormente el eje de Historia es: “Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina”. Se considera que hay una matriz común en el tratamiento referida a la conformación espacial e histórica del Estado argentino justificada por su “relevancia social y su pertinencia en la formación de los estudiantes en esta etapa específica de la escolaridad” (Diseño Curricular para 3° año [ES], 2008, p. 119)

Para el desarrollo de los contenidos el diseño propone cuatro unidades con sus respectivos contenidos a enseñar y orientaciones didácticas. También se presentan cuadros que sintetizan el objeto de estudio de la unidad, los conceptos disciplinares y transdisciplinarios. Las expectativas de logro y los criterios de evaluación son comunes a las cuatro unidades.

El marco histórico- temporal de los contenidos incluye desde la crisis en el orden colonial a fines el siglo XVIII y principios del XIX hasta la formación y consolidación de los Estados nacionales a fines del XIX y principios del XX. Siguiendo este esquema se organizan las unidades: unidad 1: “Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia; unidad 2: Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX; unidad 3: Transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo y unidad 4: La organización de la Argentina moderna. Historia de contrastes”.

### **1.1. Diversidad cultural, Estados nacionales y Pueblos Originarios**

A partir de este esquema general de las unidades, se analiza que lugar ocupan los diferentes protagonistas, sujetos sociales o sectores en la historia de este período

para focalizar en el tratamiento de los Pueblos Originarios y sus representaciones e identidades en un contexto de gran diversidad social.

Los actores sociales que se mencionan en las diferentes unidades son: campesinos, colonos, asalariados, inmigrantes, terratenientes, peones, jornaleros, burgueses, chacareros, elites oligárquicas, viajeros. La mayoría de los sujetos son mencionados en el eje general de la expansión del capitalismo y de las elites dominantes. Si bien cómo está claro la mirada está puesta en la incorporación de los estados nacionales a los procesos económicos internacionales y a la inserción de los países latinoamericanos en el mercado mundial, este proceso no se realiza sin contradicciones. En ejemplo de esto son las políticas estatales hacia los pueblos indígenas.

Si bien el diseño se refiere a la construcción de identidades subalternas, al análisis de los procesos de la trama multicultural, entre otros; lo cierto es que la mención a los Pueblos Originarios es invisibilizada si la comparamos con los grupos o sujetos mencionados anteriormente.

Si se analiza a qué conceptos o ideas están asociados los actores, vemos que la primera mención aparece en las orientaciones didácticas proponiendo estudios comparados entre México y el Río de la Plata en 1810: “En el caso de México, este país será escenario de una fuerte eclosión social a partir de la cual se sumarán las consecuencias de una crisis agrícola, donde los campesinos, indios y mestizos serán organizados por el cura Hidalgo” (Diseño Curricular para 3° año [ES], 2008, p. 166). Unas líneas más abajo describe la idea de Eric Van Young diciendo que según el autor las categorías de “indios” y “campesinos” coinciden. También menciona que en la revolución mexicana uno de los objetivos fue “la entrega y distribución de las tierras a las comunidades indígenas”.

La mención a las comunidades indígenas o Pueblos Originarios en la revolución del Río de la Plata no aparece. Por otro lado en el ejemplo mexicano, se lo asocia a la categoría de campesino y a la pelea por la tierra. De esta forma se le quita identidad y particularidad en el proceso revolucionario mexicano.

En la unidad 2, referida a las problemáticas derivadas de las independencias, los contenidos comienzan a tener un enfoque más localista enfocado en el Río de la Plata en un período histórico que abarca de 1820-1852. Cuando se seleccionan los contenidos a enseñar como parte de los conflictos políticos de la postindependencia, se menciona una segunda referencia distorsionada de los pueblos indígenas: “Estado soberano y mundo rural: el caudillismo, caciquismo” (Diseño Curricular para 3° año [ES], p. 168)

Es interesante analizar como se vincula al caciquismo y al caudillismo, no solo como expresiones del un mundo rural (similar al decir de la época: “desierto”) sino también como parte de los conflictos políticos tendientes a la desestabilización de los nuevos gobiernos. También es llamativa la ausencia de los pueblos originarios durante la confederación rosista.

Muchos han sido los aportes de distintos historiadores y antropólogos para pensar la historia indígena, las relaciones interétnicas, la etnogénesis durante la primera mitad del siglo XIX que ponen en crisis esta visión negadora de los pueblos originarios. Silvia Ratto (1994, 2003, 2007), Daniel Villar y Francisco Jiménez (2003) y Marta Bechis (2000) entre otros, hay desarrollado un extenso campo de discusión sobre la política indígena rosista en la región pampeana. El llamado “negocio pacífico” con los indios amigos y las campañas militares ofensivas con los enemigos, son una constante para dividir y enfrentar a los distintos grupos indígenas:

Fruto de esta estrategia fue la destrucción y desintegración de la parcialidad vorogana, no solo por los asesinatos de sus caciques Rondeau y Melin a manos de los guerreros de Calfucurá, Namuncurá, Tranamilla y Cheuqueta, y del jefe Cuñiquir por la autoridades militares de Bahía Blanca, sino también por las propias divisiones internas entre quienes estaban a favor o en contra de servir a Rosas persiguiendo y enfrentando a viejos aliados y parientes de los ranqueles como los voroganos (Mases, 2010, p.26)

Si se continúa con el análisis de los contenidos del diseño curricular se sugiere, como propuesta didáctica, el análisis de relatos de viajeros de la primera mitad del siglo XIX. La justificación para su abordaje se basa en que “parte importante del imaginario de los nuevos países tienen sus fuentes en estos relatos. Al mismo tiempo, desarrolla la primera etapa de un discurso neocolonial (las ideas de “civilización” y “barbarie” y “desierto” y “ciudad” entre otros aspectos discursivos” (Diseños Curriculares para 3° año [ES], p.169)

Este aspecto se destaca porque al decir de Svampa (2010) es el comienzo de una disputa entre dos concepciones fuertes que surgen con la Generación del 37 y se mantiene desde fines del siglo XIX: “Aún más, en tanto fórmula de la división, ella remitiría a la historia del país, al combate entre dos fuerzas, dos principios, lucha que finalmente entrañaría la eliminación de las montoneras rebeldes y de los indígenas del sur argentino” (2010, p.51). Briones lo explica de la siguiente manera:

Pero esta diferenciación espacial no fue sólo una visión de los viajeros que recorrieron al actual territorio En la Argentina, como en otros países, la espacialización de la nacionalidad ha operado en forma de metáfora que jerarquizan

lugares y no-lugares. Al menos desde la Generación del 37, el país se autorrepresenta con una cabeza pequeña pero poderosa-el puerto de Buenos Aires-destinada como centro comercial y simbólicamente hegemónico tanto a ordenar y administrar las “limitaciones” de un cuerpo grande pero débil –el Interior- como a llenar los vacíos circundantes, las tierras de los indios o tierra adentro sintomáticamente concebida como “desierto” (Briones 2008, p. 22).

La unidad 3 es la menos relevante para este trabajo porque describe las transformaciones económicas y sociales del capitalismo europeo, lo que Hobsbawm llama la “era del capital”. El fortalecimiento de la burguesía europea como clase dominante y el imperialismo como ideología predominante.

La unidad 4 es la más interesante para analizar por diversos motivos. En primer lugar porque focaliza en la organización de la Argentina moderna, en segundo lugar porque intenta explicar una “historia de contrastes” y en tercer lugar porque aborda el tratamiento del patrimonio histórico.

El punto de partida para fundamentar la unidad, es como se dijo más arriba, la inserción de Argentina en la economía mundial y el proceso de formación del Estado nacional en el contexto histórico mundial analizado en la unidad 3. De este proceso definido como complejo y singular:

El resultado de una diversidad social que abraza desde condiciones de trabajo que refuerzan las condiciones de explotación tanto por la vía extra-económica, como las puramente dominadas por el nexa salarial. Campesinos, colonos y asalariados producen distintas respuestas a la consolidación de la economía capitalista en América Latina (Diseños Curricular para 3° año [ES] p. 175).

En los contenidos a enseñar se proponen cuatro ejes: 1) Organización del Estado moderno, 2) La transición al capitalismo en América Latina, 3) El crecimiento de la economía agroexportadora Argentina y, 4) Consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes. Es de esperarse que la invisibilización de los pueblos indígenas de las unidades anteriores se visualice durante el proceso de conformación del Estado argentino. Se espera encontrar temas presentes como la expansión rural capitalista, el impacto de las oleadas de inmigrantes, la colonización de las áreas vacías, los ciclos económicos (lanar, cereal, carne) y por supuesto la concentración del poder en las elites oligárquicas.

Por otro lado, no es esperable, sabiendo que los diseños curriculares expresan políticas educativas estatales, que aparezcan contenidos como el genocidio, el racismo, el exterminio indígena y campos de concentración porque significaría reconocer la esencia de un Estado que se forma reprimiendo. Pero la ausencia de

temas necesarios para comprender la “inserción de la Argentina en el modo de producción capitalista”, por ejemplo, la mal llamada Conquista al Desierto (y sus justificaciones); el predominio de las ideas de civilización, progreso y orden; la escuela como agente hegemónico en la formación de los valores nacionales, entre otros, no se mencionan. Más llamativo aún es que en los contenidos a enseñar no aparezca en toda la unidad la palabra indio, indígena, comunidad o pueblo originario. Sólo se hace mención a la “situación social en la frontera y a la integración del territorio”. Por fuera de los contenidos a enseñar, propone un trabajo con diferentes fuentes documentales. Se sugiere algunas pautas para organizar el fontanario, entre ellas se destaca: “La situación social en la frontera: acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios. Integración del territorio” (Diseño Curricular para 3° año [ES], p. 179).

Para finalizar, si se hace un recorrido por todas las unidades, se ve la asociación de los indios o indígena al territorio mexicano como campesinos durante la lucha por la independencia. Luego se los asocia al término caciquismo para explicar la inestabilidad política luego de la independencia y como unos de los problemas que enfrentan los gobiernos nacionales al igual que el caudillismo. Por último son negados y relegados a una “situación de frontera” que hay que integrar justificando (en última instancia) la dicotomía “civilización y barbarie”.

La ausencia del tratamiento de los Pueblos Originarios, como también las políticas indígenas estatales pone en tensión el tema de la interculturalidad que es uno de los fundamentos de la Educación Secundaria:

La “interculturalidad” como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular “significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre “los otros” en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar” (Diseño Curricular para 3° año [ES], p. 14).

Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de *interculturalidad* se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales (Diseño Curricular para 3° año [ES], p.13).

Si bien está la discusión se abordará en la tercera parte comparto que el tratamiento de la interculturalidad “debe implicar el reconocimiento de la violenta acción civilizadora desarrollada en Argentina en pos de la constitución del Estado-



nación, cuyo fin fue someter política y culturalmente a los pueblos indígenas” (Cremonesi y Cappannini, 2009, p. 147). No se pueden pensar en espacios educativos diversos culturalmente cuando “los otros” (los indígenas sobre todo y en menor medida los migrantes) no aparecen en la historia.

## **1.2. El patrimonio histórico de la provincia de Buenos Aires como orientación didáctica**

En la unidad 4 se propone como orientación didáctica el tratamiento de la conformación del patrimonio: “se pretende conocer e interpretar el patrimonio histórico como resultado de una construcción social amplia que considera la participación de todos los hombres, así como también de todas sus obras” (Diseño Curricular para 3° año [ES], 2008, p. 177). Esta orientación también está reflejada en el Marco General para la Educación Secundaria Básica cuando se refiere a la “igualdad de acceso al patrimonio cultural”.

Endere define al patrimonio como:

Los bienes tangibles o intangibles que una comunidad o, al menos determinados sectores de ella, eligen proteger como testimonios del pasado y desean transmitir a las generaciones venideras. Por esto suele afirmarse que el patrimonio no es sino una construcción social que se hace desde el presente con una fuerte intencionalidad respecto de lo que se desea preservar (2009, p. 29).

El patrimonio histórico se considera como “aquel legado de la historia que llegamos a poseer porque ha sobrevivido al paso del tiempo y nos llega a tiempo para rehacer nuestra relación con el mundo” (Ballart, 1997, p. 37).

Es interesante mostrar que el patrimonio que se destaca es el rural. La justificación es que necesita ser preservado como imagen del modelo agroexportador: “el mundo rural es un espacio riquísimo de posibilidades; la organización de los espacios productivos, tanto la gran estancia como la chacra, representa huellas materiales de una historia viva... como una invisibilidad de una diversidad cultural que permanece viva” (Diseño Curricular para 3° año [ES], 2008, p. 178)

Otro concepto asociado al de patrimonio es el de preservación como “perspectiva frente al abandono y la pérdida del mismo”. Para esto recomienda al docente la búsqueda de información sobre la temática y la utilización “de materiales producidos por las Universidades Nacionales como de Centros de Estudios del Patrimonio, así como diversos sitios de internet”. También analizar la legislación municipal, provincial y de otros organismos estatales que legislen el Patrimonio Histórico.

El tratamiento del patrimonio en los ámbitos escolares es relativamente nuevo en Argentina. González (2009) trabaja algunos casos presentados en el Programa Nacional de Educación Solidaria perteneciente al Ministerio de Educación, específicamente para el Premio Escuelas Solidarias. La autora explica la selección de cinco experiencias educativas de rescate, protección y difusión del patrimonio cultural realizadas entre los años 2000 y 2007. La selección de los proyectos tuvo la finalidad de “dar a conocer diferentes formas de abordar la problemática patrimonial en distintas instituciones, en diferentes regiones del país, en diversos ámbitos, por variados motivos y con problemáticas específicas” (2009, p. 29).

De esta forma presenta la creación de un archivo fotográfico de la localidad de Las Heras realizado por estudiantes de la Escuela Técnica Polimodal N° 1, la recuperación de la historia de una calle en la localidad de Berisso por alumnos de EGB N° 9, la creación de un archivo oral en la localidad de Dolavon en la provincia de Chubut y la recuperación de la identidad del pueblo Liebig realizada por alumnos de la Escuela N° 16.

El tratamiento del patrimonio en la escuela, permite fortalecer lazos con identidades locales, la articulación con la comunidad y pone en juego un saber pedagógico y una actitud solidaria a la vez. A la vez permite discutir como se define el patrimonio.

## **2. Experiencia didáctica sobre el tratamiento del patrimonio en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires**

Durante fines del 2011, el equipo de arqueología de la UNS, junto al Museo Fortín Cuatrerros de la ciudad de General Daniel Cerri y la Escuela Secundaria N° 7 de dicha localidad participaron del proyecto: “Escuelas, Museos y patrimonio local de General Daniel Cerri”. Los objetivos fueron: 1) fortalecer los lazos de coordinación institucional, 2) revalorizar y recuperar el patrimonio local y comunitario, 3) analizar las representaciones del museo en la ciudad y las historias que se cuentan o se dicen sobre su creación.

La experiencia se llevó a cabo en la escuela y participaron los estudiantes y docentes de 5° año en el espacio curricular Política y Ciudadanía. Luego de reuniones con el personal del establecimiento se organizaron dos jornadas-talleres donde se abordaron las siguientes problemáticas: 1) la historia del Fortín Cuatrerros (ahora museo), 2) el fortín como patrimonio cultural (Declarado Monumento Histórico Nacional en 1944) y 3) el patrimonio del museo (los objetos que expone).

Del trabajo conjunto se destacan los siguientes aspectos:

Se demostró que es posible realizar proyectos entre distintas instituciones con objetivos comunes. La escuela tomó el proyecto, convocó a una reunión explicativa con los docentes y coordinadores. El aspecto negativo es que no se logró coordinar, por motivos de fin de año, las visitas al museo que se habían planificado en dos turnos.

La participación de los estudiantes permitió comprobar que el Museo Fortín Cuatrerros no es ajeno a su identidad y que lo consideran como parte de la identidad local de la ciudad de Cerri. Este conocimiento del patrimonio local también incluye a otros edificios como la Lanera Argentina y la CAP (ambos abandonados).

Los docentes manifestaron que abordan en sus clases la historia de Cerri y que desarrollan contenidos como el progreso económico de la localidad con el puerto, la lanera y el frigorífico pero tenían dificultades para trabajar con la historia del museo. Se considera que parte de esa dificultad radica en el desconocimiento de la historia indígena y las relaciones interétnicas durante el siglo XIX.

A su vez el trabajo con el concepto de patrimonio permitió, no sólo entender por qué Fortín Cuatrerros es patrimonio histórico, sino también discutir los fines, intereses y agentes que intervienen en su definición.

Una actividad con objetos del museo llevados a la escuela que permitió que los estudiantes se ubiquen como organizadores del patrimonio y realicen nuevas propuestas a partir de lo que ellos consideran más identitario. Esto puede llevar a largo plazo a una vinculación mayor entre los adolescentes y el museo proponiendo distintas actividades y participando en sus políticas de gestión (Perriere, 2012, p. 13).

Referido al tratamiento de los contenidos sobre la conformación del Estado nacional se propuso abordar las finalidades que cumpliría el Fortín Cuatrerros (ahora museo), en el contexto de la época a fines del siglo XIX. Para esto se presentaron mapas de las campañas contra el indígena y las fortificaciones de en la región. Luego se les consultó sobre la finalidad de dichas construcciones. De estos resultados se deduce que los jóvenes relacionaron las referencias de los mapas a las lucha contra el indígena. Los cuatro elementos señalados: Río Sauce Chico, Fuerte Argentino y Fuertes, fortines y Zanja Alsina, son analizados como barreras al otro indígena. Como límite entre ambas sociedades (Perriere, 2012, p. 12).

Como conclusión, es interesante ver como, según los jóvenes, predomina la forma de asociación histórica o cronológica aún desconociendo la historia indígena regional. Esto reproduce una lógica común en pensar que los museos cuentan toda la historia y lo que no contienen no forma parte de la misma.

### **3. Balance y perspectivas para formación docente intercultural**

Anteriormente se hizo referencia al enfoque intercultural presente en la fundamentación para la educación secundaria básica. Este enfoque está incluido en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que reconoce el derecho de la educación bilingüe de las culturas originarias y poblaciones culturalmente diferentes en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Art. 52, 53 y 54).

A su vez en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07 en el artículo 44 se problematiza la interculturalidad y se proponen objetivos específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje “impulsando relaciones igualitarias entre personas culturalmente diferentes”, propone a la escuela “como un espacio donde se debatan las diferencias en sus dimensiones sociales, culturales e históricas” y “garantizar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe” (Cremonesi y Cappannini, 2009, p.152).

Por su parte el concepto de interculturalidad tiene una larga historia (Tamagno, 2006, Walsh, 2007) pero en nuestro país adquiere significancia a partir de la reforma de la Constitución Nacional de 1994 donde se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios. Este reconocimiento se basa en tratados como el Convenio 169 de la OIT y las legislaciones provinciales (Formosa 1984, Salta 1986, Chaco y Río Negro 1987) y son consecuencia de un largo proceso de luchas de los pueblos originarios por sus derechos (Iturralde Guerrero, 1997).

Comparto con Cremonesi y Cappannini (2009) que la interculturalidad propuesta en la ley 26.206/06, está planteada en términos unidireccionales desde el Estado hacia los pueblos indígenas. En este sentido se considera importante avanzar hacia un concepto de interculturalidad que tome la diversidad cultural en su conjunto, desde una visión antropológica que incorpore el reconocimiento de lo diverso. Es decir que lo intercultural abarque algo más que una simple relación entre los individuos o grupos diferentes: “el reconocimiento de lo diverso estaría acompañado por una actitud de entendimiento e intercambio que lleva el enriquecimiento cultural de las partes” (Ibáñez Castelli, 2009, p. 131).

Tener una visión amplia de lo intercultural requiere una aceptación de la diferencia “del otro” cultural. Lo complejo es abordarla en la escuela. De hecho en los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia la interculturalidad no se enseña como contenido. Si bien las diferencias culturales pueden ser estudiadas desde primer año con el proceso de hominización, es notoria la ausencia en el diseño de 2° año al desarrollar los temas de las sociedades indígenas americanas. También se

manifiesta como problema en 3° como fue analizado en este trabajo. Por esto presentar el tema, trabajarlo, observarlo y registrarlo no es menor en las prácticas docentes. Esta marcada ausencia de la diversidad cultural y de la invisibilización de los Pueblos Originarios en los diseños curriculares pone en tensión los mismos fundamentos que la educación secundaria básica pretende cuestionar:

La negación de las diferencias buscaba nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear cultura nacional; poblar, todas las cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que aquel ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hasta mediados del siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización en Latinoamérica (Diseño Curricular para 3° año [ES], p.17).

Además, el tratamiento de la interculturalidad es sumamente importantes para desarrollar prácticas educativas críticas que enfrenten las concepciones hegemónicas de los diseños curriculares y se proponga construir docentes abiertos a la diversidad sociocultural y cuestionadores de la interculturalidad como negación de las diferencias.

La formación docente también se encuentra atravesada por una matriz ideológica que se expresa por un lado por las propias vivencias en los distintos niveles formativos, pero por otro, por la casi nula discusión que se le da a la interculturalidad en las instituciones de educación superior (universitarias y terciarias).

Desde una perspectiva histórica vemos que la identidad del trabajo docente ha sido configurada desde un mandato social que le ha impuesto la función cultural, en lo que concierne a nuestro recorte, de integrar la población indígena, ya sea agrupada y o diseminada, con posterioridad a la llamada “conquista del desierto”. Este manato, que se corresponde con la matriz civilizadora homogeneizante convierte a la escuela en “dadora” privilegiada de ciudadanía e identidad en cuanto era por lo general el primer, y a veces el único, enclave estatal (Díaz, 2001, p. 40).

Se propone también problematizar la propia práctica docente y la posibilidad de que la escuela como instancia democratizadora de respuestas a la interculturalidad. Esto tiene que ver con el reconocimiento del otro en los espacios educativos y cómo podemos poner en juego a la diversidad cultural. Descolonizar nuestras propias representaciones sobre los indígenas y migrantes que asisten a las escuelas a la vez

que problematizamos las intencionalidades del estado en el tratamiento de la interculturalidad puede ser un punto de partida.

Sin duda que también son necesarios espacios de reflexión sobre el tratamiento de la interculturalidad o a veces están pero siguen estando condicionados por las posiciones del Estado. Es necesario para ejercer una práctica intercultural que se escuchen las voces de los Pueblos Originarios, de sectores migrantes, de los sectores que son excluidos cuando se diseñan las políticas educativas. Ver que sentido le asignan a la educación, cuales son los procesos socio-históricos por lo que atravesaron, que propuestas de contenidos tiene para hacer, cómo sienten las experiencias formativas, cómo ven a la escuela, de esta forma se les dará un lugar real en el diseño de políticas educativas:

Uno de los desafíos puede ser entonces avanzar en propuestas para el trabajo escolar desde esta posibilidad de encuentro y diálogo, sin dejar de reconocer y cuestionar la relación jerárquica entre distintos saberes y la tendencia casi estructural del sistema a definir unilateralmente cuáles deben ser los conocimientos considerados mínimos, comunes o prioritarios, apoyándose en la legitimidad que supuestamente proporciona el sostenerse en las disciplinas académicas (Diez, et. al, 2011, p.267)

Para concluir es necesario mencionar que este trabajo demostró algunas de las contradicciones a las que nos enfrentamos los docentes en nuestras prácticas, como también las posibilidades que nos presenta el currículum para transformarlas. La invisibilidad de los Pueblos Originarios requiere nuevas formas visibilizarlos en primera instancia como incluyendo contenidos de hablen de su historia como base para avanzar en prácticas interculturales. Actualmente el 1,5% de la población se reivindica como parte de los Pueblos Originarios (Mato, 2012, p.27) y en el sistema educativo formal hay 33.257 alumnos de origen boliviano, 8.111 cursan la escuela secundaria (Novaro, 2011, p. 30) pensar en prácticas interculturales significa incorporar sus saberes y conocimientos.

El tratamiento del patrimonio también pone en tensión los saberes de estos grupos. Si bien se considera que el patrimonio es un bien común, generalmente quien lo define es el Estado o los grupos dominantes. Por eso se señaló la importancia de trabajar el patrimonio como un proceso que vincule la escuela con la comunidad para definir de conjunto quién bienes preservar y con que objetivos.

## Referencias bibliográficas

- Ballart, J. (1997) El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona. Editorial Ariel.
- Bechis, M. (2000) Cuando los regalos no llegan, los jefes se ponen verdes: política y regalo entre caciques de las pampas en una Junta General de 1830 descripta por participantes. En *Cuadernos del Sur*, n° 29. Universidad Nacional del Sur.
- Briones, C. (2008) *Cartografías argentina: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Cremonesi, M. y M. Cappannini (2009) La interculturalidad desde la etnografía escolar. En *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad y política*, coordinado por Tamagno L. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Díaz, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Diez, M. L, A. C. Hecht, G. Movaro & A. Padawer (2011) “Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión”. En Novaro G. (coord.) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Dirección General de Cultura y Educación. 2008. Diseño curricular para la educación secundaria 3° año. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación.
- Endere, M. L y J. L. Prado (2009) Patrimonio, ciencia y comunidad: su abordaje en los Partidos de Azul, Olavarría y Tandil. Universidad Nacional del Centro. Tandil.
- Gonzalez, A. S. (2009) *Patrimonio, Escuela y Comunidad*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Ibáñez Catelli, M. A. (2009) Políticas públicas y prácticas educativas. En Tamagno L (coord.) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Iturralde Guerrero, D. (1997) Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas. Alteridades 7.
- Novaro, G. (2011) “Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”. En Novaro G. (coord.). 2011. *La*

*interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes.* Buenos Aires: Biblos.

Mases, E. H. (2010) *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio.* Prometeo. Buenos Aires.

Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en America Latina. Normas, políticas y prácticas.* Caracas: IESALC-UNESCO.

Perriere, H. (2012) *Enseñar y aprender Historia conociendo el patrimonio histórico. El caso del Museo Fortín Cuatrerros (Partido de Bahía Blanca).* III Internacionales y XIV Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto

Ratto, S. (1994) *El negocio pacífico de los indios: la frontera bonaerense durante el gobierno de Rosas. En Siglo XIX. Revista de Historia, n° 15.*

Ratto, S. (2003) *Desde la periferia a los centros de poder. Las relaciones interétnicas y sus articulaciones en las fronteras surandinas. 1780-1880.* En Mandrini R, y C. D. Paz (comp). *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX. Un estudio comparativo.* Instituto de Estudios Históricos Sociales, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional del Sur. Tandil.

Ratto, S. (2007) *Indios y cristianos: entre la guerra y la paz en las fronteras.* Buenos Aires. Sudamericana.

Svampa, M. (2010) *El dilema argentino: civilización o barbarie.* Buenos Aires. Taurus.

Tamagno, L. (2009) (comp.) *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad y política.* Buenos Aires. Biblos.

Villar, D y F. Jiménez (2003) *La tempestad de la guerra: indígenas y circuitos de intercambio. Elementos para una periodización (Araucanía y las pampas, 1780-1880).* En Mandrini R, y C. D. Paz (comp). *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX. Un estudio comparativo.* Instituto de Estudios Históricos Sociales, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional del Sur. Tandil.



Walsh, C. (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento desde la diferencia colonial en Castro Gómez y R. Grosfoguel (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre

# **Las tensiones entre el código disciplinar y la formación docente de grado. Análisis de los profesorados en Historia de la ciudad de Bahía Blanca**

Santos La Rosa, Mariano

[marianosantos78@yahoo.com.ar](mailto:marianosantos78@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## **1. Introducción**

Anne Marie Chartier (2000) utiliza el término “haceres ordinarios” para hacer referencia a todas las acciones y tácticas que despliegan los docentes para que sus alumnos aprendan. Estos “haceres ordinarios” se encuentran condicionados por las experiencias y saberes adquiridos en el transcurso de su propia biografía escolar como estudiantes, de su formación docente de grado y de su socialización profesional. Asimismo las características de la propia disciplina escolar, en palabras de Cuesta Fernández (1997) su “código disciplinar” y las características de la cultura escolar tienen una influencia notoria en las prácticas docentes.

El objetivo de esta ponencia es analizar las características de los profesorados en Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca con el fin de reflexionar acerca de las herramientas que otorga al futuro docente para que pueda desempeñarse como un verdadero profesional crítico, capaz de poder abordar las problemáticas inherentes a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar.

## **2. El impacto de la formación pedagógica en las prácticas docentes**

En las últimas décadas se han realizado diagnósticos negativos con respecto a la significatividad de la formación pedagógica para impulsar cambios en las prácticas de los docentes, las cuales estarían condicionadas en cierto modo por una serie de factores entre los que se destacan los procesos de socialización profesional. Gimeno Sacristán (1992) sostiene la existencia de diversas fases de socialización profesional. La primera estaría vinculada con la biografía escolar, con la vivencia que tuvieron como alumnos, antes de optar por ser profesores. La fase de la formación docente inicial o de grado constituiría un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como

alumno. Algunas investigaciones parecen indicar que el período de las prácticas de residencia docente contribuye de manera significativa al aprendizaje de las características del oficio docente (Rodríguez, 2002), mientras que otros consideran que el mismo no es fundamental en la constitución de la socialización profesional (Sotos Serrano y Aguilar Idañez, 2003).

Merton (1980) utiliza el concepto de socialización anticipada para hacer referencia al “proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece”. A través del mismo se produce la interiorización de roles, normas, valores, actitudes, conductas que caracterizan la cultura profesional en la que comienzan a integrarse. Se trata de un período en el que el futuro profesor comienza a “aprender” la cultura docente al establecer contacto con sus colegas e intercambiar experiencias.

Gimeno Sacristán (1992) señala que los estudios sobre la socialización profesional destacan con regularidad que la preparación de los futuros profesores es normalmente una tarea de “bajo impacto” en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son “débiles”. Otros investigadores parecen arribar a esas mismas conclusiones (Pérez Gómez, 1997) considerando efímero el conocimiento pedagógico que se adquieren en las instituciones de formación docente, de allí la escasa relevancia que tienen para contribuir a formar un pensamiento crítico del profesorado.

A esto se suma la inercia de las instituciones educativas que llevarían a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas como parte de la cultura escolar definida por Dominique Julia (2001:9) como “el conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar en la escuela, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos, normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. Justamente, entre los rasgos característicos de la cultura escolar señala su continuidad y persistencia en el tiempo pese a las reformas, su institucionalización y su relativa autonomía que le permite generar productos específicos: las disciplinas escolares.

Para analizar las características de una disciplina escolar en particular constituye un paso obligado la obra del español Raimundo Cuesta Fernández (1997) quien desde una perspectiva sociohistórica y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum elabora el concepto de “código disciplinar” para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la

función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar estaría integrado por tres dimensiones: un cuerpo de contenidos expresado en planes de estudio y libros de texto; un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos; y unas prácticas profesionales (textos vivos del código disciplinar) (Viñao, 2006:114).

Al analizar el proceso de sociogénesis de una disciplina escolar en particular Cuesta Fernández (1997) determina que los elementos distintos del código disciplinar de la Historia escolar española son: el arcaísmo historiográfico, nacionalismo, elitismo y memorismo. Estas notas distintivas de la historia escolar pueden observarse tanto en los “textos visibles” del código (planes de estudios y manuales) como en los “textos vivos” (prácticas docentes).

Todo ello contribuye a que esta tradición fundante que caracteriza a la historia escolar sea muy resistente a los intentos de transformación por medio de reformas curriculares (la historia regulada) tanto en los Profesorados en Historia como en la historia escolar del nivel medio. En efecto, tanto las observaciones que los practicantes realizan durante su periodo de residencia como los intercambios generados con graduados en las instancias de capacitación permiten apreciar que las transformaciones curriculares realizadas en los últimos quince años no han generado un impacto significativo en la transformación de las prácticas docentes (historia enseñada) ni en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos (historia aprendida).

En definitiva, pareciera que la formación de grado no es una fase decisiva en la conformación de las prácticas profesionales, que además se encuentran condicionadas por la biografía escolar previa de los estudiantes, y por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los profesores se desempeñan. Esto a su vez genera que el código disciplinar de la historia no se vea puesto en crisis por los “haceres ordinarios” de los profesores de Historia. Para entender mejor este fenómeno consideramos imprescindible analizar con detenimiento las características de los planes de estudio de los profesorados de Historia.

Lamentablemente la bibliografía que se dedica específicamente al estudio de la formación inicial de los futuros docentes de Historia no es muy abundante. En tal sentido, los trabajos de Armento (1996), Audigier (2001), Virta (2001) y Pagés (1998

y 2004) constituyen referentes para la reflexión sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos, Francia, Finlandia y España. En Argentina, solamente podemos citar un conjunto de investigaciones publicadas en la revista *Clío & Asociados* que analizan la evolución de los planes de estudio de los profesorados de Historia en algunas de las principales universidades del país.

Pablo Buchbinder (2011) analiza las características del profesorado en Historia de la UBA desde su creación en 1906 hasta 1973. Por su parte, Nélide Eiros y Diana Pipkin (2000) comparan las características de los planes de estudios del Profesorado en Historia de la UBA con el de los profesorados de instituciones terciarias de la ciudad de Buenos Aires durante el período 1976-1995, señalando las divergencias que caracterizan a los dos subsistemas de formación existentes en la Argentina: el universitario y el superior no universitario que conviven en permanente tensión y aislamiento.

Amelia Cabral (2004) aborda el estudio del diseño curricular del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires desde la década de 1960 hasta el 2004 y Gonzalo de Amézola (2011) el de la Universidad Nacional de La Plata, centrandlo su análisis en los procesos de reforma curricular para adaptar los planes de estudio a las demandas de la Ley de Educación Superior y a los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, planteando las resistencias y tensiones entre el incremento de una formación pedagógica generalista en desmedro de una formación disciplinar.

Por último, quisiéramos señalar el trabajo de Carlos Alberto Dicroce (2011) dedicado al abordaje del diseño curricular del profesorado de Historia elaborado por la DGCyE y que se aplica desde 1999 en los Institutos Superiores de Formación Docente de la pcia. de Buenos Aires.

A continuación realizaremos un análisis comparativo de los dos tipos de profesorados en Historia que se dictan en la localidad de Bahía Blanca, con el objetivo de visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos, las lógicas que explican las características de dichos planes de estudio y su impacto en la formación de futuros profesionales críticos.

### **3. Análisis del diseño curricular del profesorado en Historia para ISFD**

El Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia (Res. DGCyE 13259/99) implementado por el ISFD N°3 “Dr. Julio César

Avanza"; y el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur (Res. MEN 1187/02) constituyen las dos únicas carreras que forman docentes de Historia en la ciudad de Bahía Blanca. Ambos diseños curriculares son producto de la necesidad de adecuación a los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Superior, los CBC de la Formación Docente de Grado y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, entre los que se destaca el A9, A11 y A14.

Los Acuerdos A9 y A14 determinan una configuración general para todos los profesorados cuyas materias deben organizarse en torno a tres campos:

- de la formación general: destinado a la formación pedagógica generalista.
- de la formación especializada: destinado a la formación psicológica correspondiente al nivel para el que el título habilita para ejercer la docencia.
- de la formación orientada: dedicado al dominio de los conocimientos disciplinares que deberá enseñar el futuro docente

Por su parte, el acuerdo A 11 del CFCyE estipula la carga horaria correspondiente a cada uno de estos campos, determinando que las carreras de formación docente para el nivel medio deben tener una extensión mínima de 2800 horas reloj presenciales distribuidas de la siguiente manera: el campo de la Formación Orientada debe alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj del plan de estudios, mientras que los campos de la Formación General y de la Formación Especializada deberán alcanzar, sumados, un mínimo del 30% de la carga horaria total.

Para dar cumplimiento a esta serie de exigencias la DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires elaboró en 1999 un diseño curricular para el profesorado de Historia que se implementaría en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia. El plan de estudios está integrado por 3126 horas distribuidas en 36 asignaturas, 13 correspondientes a espacios de formación pedagógico-didáctica (1078 hs, equivalente al 34% de la carga horaria) y 23 a espacios de formación disciplinar (2048 hs, 66% de la carga horaria total de la carrera).

En este diseño curricular los 13 espacios que forman parte de los Espacios de la Fundamentación y de la Especialización por Niveles se distribuyen a lo largo de los primeros tres años, mientras que la Práctica Docente comienza desde el primero, con una aproximación al contexto institucional, en segundo se realizan observaciones en contextos áulicos y en tercer y cuarto año se realizan prácticas de residencia docente en la actual Escuela Secundaria Básica (ex Tercer Ciclo de la EGB) y en la Escuela

Secundaria Superior (ex Polimodal), supervisadas por profesores de Historia. De esta manera se busca dejar de lado una lógica aplicacionista, promoviendo desde el primer año una aproximación de los alumnos al ámbito educativo.

Esteve Zaragoza (2006:26-27) al analizar las tensiones existentes en las estructuras curriculares de la formación inicial de docentes distingue dos modelos de formación: los “modelos consecutivos” y “simultáneos”. Denomina como modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, llama como simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Actualmente, los profesorados europeos se encuentran orientados hacia la adopción del modelo simultáneo para la formación docente y esto se explica por dos razones: porque los modelos consecutivos generan una identidad profesional falsa ya que el futuro profesor se ve primero como un académico especialista y luego como docente, a diferencia de lo que sucede en los modelos simultánea que configurarían desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

El diseño curricular elaborado para el profesorado en Historia que implementan los ISFD respondería a un modelo simultáneo de formación docente, ya que la misma comienza desde el primer año de la carrera, en forma paralela con el abordaje de materias disciplinares.

Siguiendo con el análisis de la carga horaria destinada a los distintos espacios curriculares del Campo de la Orientación advertimos que el plan de estudios está diseñado desde la lógica de los contenidos a enseñar en el nivel medio, fijados por la DGCyE en los diseños curriculares del año 1999 para el Tercer Ciclo de la EGB y para el Nivel Polimodal.

Esta tendencia a orientar la formación docente teniendo como referencia excluyente los contenidos a enseñar en el nivel medio puede observarse claramente en la gran cantidad de asignaturas destinadas a proveer a los futuros profesores de Historia de una formación básica en Ciencias Sociales. Eso se debe a que la DGCyE optó por una organización areal (Cs. Sociales) en lugar de una disciplinar en el diseño para el Tercer Ciclo de la EGB. Sin embargo, la actual reforma curricular iniciada en el 2006 revirtió esta decisión ya que en la nueva Escuela Secundaria, a partir de 2° años se produce un retorno a la organización disciplinar.

La decisión de proveer una formación o *ciclo común* en Ciencias Sociales es tan evidente que las asignaturas del primer año son las mismas para las carreras de Profesorado en Historia y Geografía de los ISFD. Lo que el diseño curricular denomina como *Formación Complementaria* en Ciencias Sociales se realiza en 12 espacios curriculares con una carga horaria total de 896 hs reloj, muy superior si la comparamos con el área de Formación Básica en Ciencias Sociales establecida en el plan de estudios del Profesorado en Historia de la UNS, conformada por 6 asignaturas que totalizan 544 horas.

Sin embargo, a partir del 2006, la vuelta a una organización disciplinar para el dictado de contenidos en la nueva Escuela Secundaria Básica ha dejado seriamente desactualizado el plan de estudios del profesorado en Historia de los ISFD, ya que sigue destinando el 29% de su carga horaria para una formación areal que ha perdido relevancia en el nuevo diseño

La estructura curricular de los profesorados de los ISFD también se adapta a las demandas concretas del diseño curricular elaborado para el nivel superior de la educación secundaria, centrado en el abordaje de procesos históricos mundiales, americanos y argentinos contemporáneos. Y esta adaptación se advierte tanto en el profesorado de los ISFD como el de la UNS, que contemplan una carga horaria equivalente<sup>1</sup> para las asignaturas relacionadas con la Historia contemporánea.

La principal diferencia estaría dada en la carga horaria destinada al abordaje de los procesos históricos relacionados con la Historia antigua y medieval. El diseño curricular de los ISFD contempla dos espacios curriculares ("Perspectiva Espacio-Temporal Mundial e Historia Mundial I) y 224 hs. para el dictado de contenidos que el profesorado de la UNS distribuye en 5 asignaturas (Prehistoria General, Historia Antigua I y II, Historia Medieval e Historia Moderna) las cuales totalizan unas 512 horas. Esta diferencia notable se explica teniendo en cuenta que los contenidos de Historia Antigua y Medieval sólo se desarrollan en el primer año de la Escuela Secundaria, que además sigue manteniendo una organización areal ya que la asignatura sigue siendo Ciencias Sociales.

Como bien señala Puiggrós (1993:12) resulta evidente que la educación superior no universitaria está muy vinculada a las aspiraciones de conseguir de forma rápida, una capacitación para incorporarse a la vida laboral. Por lo tanto, los currículos han

---

<sup>1</sup> El prof. en Historia para los ISFD destina al abordaje de la historia contemporánea mundial, latinoamericana y argentina, 7 espacios curriculares con una carga horaria de 768 hs. El prof. en Historia de la UNS aborda esos contenidos en 8 materias pero con una carga horaria de 768 hs, exactamente la misma que en el caso del plan de estudios de los ISFD. En ambos casos constituye el 24% de la carga horaria total del plan de estudios.



estado orientados a cubrir simplemente las demandas formativas que exigía la docencia en el Tercer Ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal. Este tipo de lógica para diagramar un programa de formación docente resulta muy vulnerable a los cambios de políticas curriculares en el nivel medio.

Autoras como Braslavsky, Birgin (1992) y Davini (1995) han señalado que los planes de estudio de los ISFD muestran un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, en lugar de un recorte disciplinario, interdisciplinario o problematizador de temáticas actualizadas en los respectivos campos de estudio. Aún más, según Davini (1995:83) no solo los planes de estudio sino también las formas organizacionales<sup>2</sup> poseen una estrecha correspondencia con las características más importantes de la escuela media y no viabilizan el desarrollo de experiencias educativas más flexibles.

El diseño curricular para el Profesorado de Historia de instituciones terciarias también ha merecido críticas por parte de especialistas y profesores que se desempeñan allí. En un seminario realizado en 2004 con docentes de diferentes distritos de la provincia, que contó con la coordinación de Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós, sus participantes plantearon una serie de falencias en el plan de estudios, considerando excesiva la incidencia de la carga horaria destinada al Espacio de la Fundamentación en detrimento de la formación disciplinar. Además, en dicha formación pedagógica ocupa un rol marginal la carga horaria destinada al abordaje de las problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia ya que los profesores sostienen que: “la enseñanza de la Historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica. A su vez, éstos últimos parecen resultar escasos y desdibujados” (Fradkin 2004:25).

Concluyen en que el diseño curricular debería tender a reforzar la formación específica en la disciplina que aparece desdibujada bajo el impacto de una doble presión: por un lado, del modo en que se han querido resolver las necesidades de formación pedagógica y por otro, por la incidencia de los espacios curriculares que se pensaron para asegurar una formación interdisciplinaria, lo que obstaculiza lograr una formación histórica básica dotada de la necesaria solidez y consistencia (Fradkin 2004:27)

---

<sup>2</sup> Por formas organizacionales Davini (1997:83) entiende la distribución del tiempo, la organización del espacio, los sistemas de evaluación, la obligatoriedad de asistencia diaria a clase, la inscripción por ciclo lectivo y no por materias y la distribución de las clases en bloques horarios tipo mosaico.

## 4. Análisis del diseño curricular del profesorado en Historia de la UNS

Las universidades públicas nacionales siempre gozaron de autonomía para establecer sus propios planes de estudio. Esta situación se vio modificada sustancialmente en el marco de la reforma educativa de los noventa ya que el documento A 11 del CFCyE establece en su inciso 4.9 que "...los diseños curriculares y los proyectos educativos de las instituciones no universitarias y universitarias de formación docente se ajustarán a los contenidos básicos comunes de formación docente". De esta forma, desde el año 1996 las universidades han perdido su tradicional autonomía para fijar las características y contenidos de sus carreras de grado.

En función de la necesidad de adecuar los planes de estudios a los cambios introducidos por la reforma educativa<sup>3</sup>, el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS) decidió iniciar en el año 1997 un proceso de reforma de los planes de estudio de sus carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Letras y Filosofía que databan de 1981. Este proceso culminó cinco años después con la aprobación del nuevo diseño curricular por parte del Consejo Superior Universitario de la UNS (res. CSU 172/01)<sup>4</sup> y luego, por el Ministerio de Educación de la Nación (Res. MEN 1187/02).

Esto llevó al reemplazo del plan de estudios 1981 (constituido de 27 asignaturas y 1884 horas) por el plan 2002 (conformado por 34 materias y 3200 horas). Resulta por lo tanto evidente que la respuesta institucional a los requerimientos planteados por las nuevas normativas sobre formación docente fue la de agregar contenidos y materias extendiendo los planes de estudio, respuesta habitual en las universidades. Este incremento desproporcionado de la carga horaria (un 40% más) nos hace coincidir con Terigi (1999:111) en que "...cuando un contenido o conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente [...] lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las condiciones que éstas habrán de ofrecer para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar

---

<sup>3</sup> El decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°1276/96 estableció un plazo hasta el 01/01/2001 para que los títulos emitidos por las instituciones formadoras de docentes se ajusten a dichas modificaciones, el cual luego fue prorrogado en diversas oportunidades. Esto generó un importante debate en el Depto. de Humanidades con respecto a la necesidad de adecuar o no los planes a las exigencias del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>4</sup> De acuerdo con el Estatuto de la UNS, corresponde al Consejo Superior Universitario aprobar modificaciones y cambios de planes de estudio a partir de propuestas elaboradas por cada Consejo Departamental.

tradiciones de trabajo consolidadas en vez de pensar que la solución simplemente consiste en incrementar la cantidad de contenidos a enseñar”

El plan de estudios 2002 del profesorado en Historia de la UNS también cumple con todos los requisitos establecidos en los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Para ello se elevó la carga horaria total de la carrera a 3.200 horas reloj distribuidas en 34 materias organizadas en cinco años de duración de la carrera, entre las cuales 19 corresponden al Área de Formación Disciplinar (55% de la carga horaria total); 6 integran el Área de Formación Básica en Ciencias Sociales (17%) compuesta por materias introductorias a las distintas disciplinas sociales y 9 (28%) pertenecen al área de Formación Docente.

Los cambios más significativos que diferencian al plan de estudios 2002 respecto del diseño de 1981 están relacionados con la incorporación de cinco nuevas cátedras pedagógico-didácticas que elevaron el porcentaje de las asignaturas del área de Formación Docente; la implementación de tres nuevas asignaturas (Introducción a la Geografía, Introducción a la Antropología, Introducción a las Ciencias Políticas) para conformar el “Área de la Formación Básica en Ciencias Sociales”; el establecimiento de contenidos mínimos para todas las materias, que en general guardan relación (aunque no muy estrecha) con los que integran el capítulo de Ciencias Sociales de los CBC de la Formación Docente de Grado.

Otra diferencia apreciable se encuentra en la distribución de las cátedras relacionadas con la formación pedagógica. En el plan 1981 las 4 asignaturas pedagógico-didácticas y las prácticas de residencia se realizaban en el último año del plan de estudios. En el plan 2002 los alumnos deben cursar las asignaturas del área de la Formación Docente a partir del 2º año de la carrera. Resulta evidente que el plan anterior respondía claramente a la lógica de lo que Esteve Zarazaga (2006) denomina como modelo consecutivo ya que la formación pedagógico-didáctica era recibida en el quinto año, luego de que el alumno terminara de cursar todas las materias disciplinares, distribuidas en los primeros cuatro años de su carrera. Esta importancia de la formación disciplinar por sobre la pedagógica ha sido característica de las carreras docentes universitarias y es un elemento que las diferencia de los profesorados de los ISFD ya que como bien señalan Diker y Terigi (1997:88) los institutos han optado por la simultaneidad de la formación en la especialidad y la formación pedagógica mientras que las universidades han elegido la secuenciación:

realizan una muy fuerte preparación en la especialidad, y sólo al final quienes han decidido titularse como profesores reciben la formación específica de su futuro rol<sup>5</sup>.

Si bien en el plan 2002 se observa una intencionalidad en avanzar hacia un modelo de formación simultánea, esta no se logró cabalmente. La formación pedagógica se inicia en el 2º año de la carrera pero las prácticas docentes (tanto la de Nivel Medio como la del Nivel Superior) continúan ubicadas en el último año del plan de estudios<sup>6</sup>.

Otro problema a tener en cuenta radica en el carácter híbrido de este diseño curricular, ya que el Profesorado en Historia comparte con la carrera de Licenciatura en Historia casi el 75% de las materias (25 sobre un total de 34). La consecuencia directa de esta decisión es que la formación de profesores pierde muchísima especificidad, aún más si tenemos en cuenta que de las 9 asignaturas del área de la formación docente, 8 se dictan en forma conjunta para alumnos de todos los profesorados de la Universidad y sólo una (Didáctica de la Historia) es específica y aborda las problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia.

## 5. Conclusiones

Pese a que en la Argentina la formación de profesores corresponde a un sistema binario que incluye Universidades e Institutos no universitarios, la estructura tradicional de la organización curricular de la formación docente para el nivel secundario presenta características similares, tal como señala Dussell (2001) conformada por cuatro componentes: las materias disciplinares específicas, las materias pedagógicas generales, las didácticas específicas o métodos de enseñanza y las prácticas de la enseñanza.

Las causas que llevaron a la elaboración de los diseños curriculares vigentes para los profesorados en Historia de los ISFD y de la UNS son las mismas: adecuarse a los lineamientos de la Ley de Educación Superior y a los acuerdos del Consejo Federal de Educación que regulan la formación docente de grado. Y los resultados

---

<sup>5</sup> En el imaginario de la cultura institucional también se produce una distinción entre las asignaturas disciplinares y las pedagógicas, que como señalan Diker y Terigi (1997:84) es un fenómeno generalizado en las instituciones universitarias, generando una "...diferenciación interna en el cuerpo de profesores de muchas instituciones formadoras: entre los "pedagogos" o "gente de educación" y los "especialistas" o "gente de las disciplinas".

<sup>6</sup> En el profesorado de Historia de la UNS las dos cátedras donde se realizan las prácticas de residencia (Práctica Docente Integradora, correspondiente al nivel medio y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior) se encuentran a cargo de docentes generalistas, es decir, profesionales de las Ciencias de la Educación, en lugar de estar dirigidas por profesores de Historia como sucede en los profesorados de los ISFD y en la gran mayoría de los profesorados que se dictan en las universidades nacionales.

fueron similares, el incremento de carga horaria y la incorporación de un conjunto de asignaturas, ampliándose la carga horaria destinada a la formación “pedagógica”; incorporándose un área de formación básica en diversas ciencias sociales y destinando una carga horaria apreciable al abordaje de la historia reciente.

Ambos tipos de profesorado responden a un modelo de formación simultáneo (Esteve Zarazaga, 2006), en donde la formación disciplinar es recibida en forma paralela a la formación docente. Sin embargo, en el caso del Profesorado en Historia de la UNS observamos un modelo simultáneo incompleto o trunco, ya que si bien las asignaturas de formación docente comienzan a cursarse a partir del segundo año del plan de estudios, las prácticas docentes de Nivel Medio y de Nivel Superior permanecen en el último año del plan de estudios. Allí radica una diferencia apreciable con relación al diseño curricular del profesorado en Historia de los ISFD, que contempla no sólo el cursado de espacios curriculares de formación docente desde el primer año sino también la realización de prácticas docentes en los cuatro años de la carrera.

Otra diferencia apreciable entre ambos planes de estudio estriba, a nuestro juicio, en la lógica que permite entender los criterios de selección de contenidos, que en ambos casos son muy distintos. En el caso del profesorado en Historia de los ISFD el plan de estudios fue pensado para responder a las necesidades de formación para la docencia en el nivel medio, teniendo en cuenta exclusivamente el diseño curricular para el Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal vigente en el año 1999, lo que devela que la intencionalidad de la DGCyE fue formar a los futuros docentes exclusivamente en aquellos saberes que luego debían enseñar en el aula. Sin embargo, este tipo de decisiones terminan siendo muy vulnerables en contextos de cambio curricular como sucedió en el Polimodal en 2004 y luego con la reforma curricular iniciada en el 2006 para toda la nueva Escuela Secundaria. En cambio, el plan de estudios del Profesorado en Historia de la UNS parece más flexible ya que sus contenidos no se encuentran determinados por el diseño curricular del nivel medio. El problema que presentan es de otra naturaleza, relacionado con la forma en que se concibe la formación de profesores de Historia a partir de planes “híbridos” que comparten el 75% de las materias con la carrera de licenciatura, lo que no garantiza una formación específica para los futuros profesores.

Por otra parte, pese a destinarse en ambos profesorado cerca del 30% de la carga horaria total a una formación pedagógica, existe cierto consenso entre profesores y alumnos en que esta resulta ser excesivamente generalista y por lo tanto, impide disponer de carga horaria necesaria para una formación pedagógica

específica, que permita abordar las múltiples problemáticas asociadas con la enseñanza de la historia en el nivel medio, poder analizar el desarrollo de la Historia como disciplina escolar y las características de su código disciplinar, las relaciones entre historiografía e historia escolar, el sentido de la enseñanza de la Historia en el contexto del siglo XXI, los obstáculos relacionados con la enseñanza de temáticas específicas, en definitiva una formación que permita poner en crisis el viejo código disciplinar de la Historia escolar.

Como bien señala Fradkin (2004:20) en su informe sobre las características de los profesorados en historia terciarios, la presencia de unidades curriculares que son reconocidas como “materias pedagógicas” desde el punto de vista de los profesores de los ISFD y en las universidades, suelen concentrar las críticas sobre su desvinculación con el contenido a enseñar y por la concentración de horas en conjunto en la formación de los profesorados, siguiendo caminos paralelos, con diálogos establecidos en forma muy limitada.

De esta forma, las políticas curriculares para la formación de profesores de Historia han dedicado un espacio muy marginal a la Didáctica de la Historia como campo de formación pedagógica que contribuya a formar docentes críticos. En tal sentido, Fradkin (2004:19) señala que son escasos los documentos curriculares que se refieren a ella en la formación docente, quedando desplazada por el resto de las “materias pedagógicas”.

Este modelo de organización de la formación pedagógica en ambos tipos de profesorados en Historia cuenta con más de una década de vigencia, lo que habilita la pregunta acerca del impacto que ha tenido en los “haceres ordinarios” de los jóvenes graduados y en la renovación de la enseñanza de la historia. Quizá los diagnósticos que señalan el escaso impacto de la formación docente de grado en la transformación de las prácticas docentes (Gimeno Sacristán: 1992; Pérez Gómez 1997), de los “textos vivos” del código disciplinar, pueda en parte explicarse por la escasa formación en didáctica específica que determinan los planes de estudios de los Profesorados en Historia.

## 6. Bibliografía

Amézola, Gonzalo de (2011) “La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.

- Armento, B. J. (1996) "The professional development of social studies educators", en Sikula, J. et al. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 485-502.
- Audigier, Françoise (2001) "Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de docentes", en Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (comps) *La formación docente en el Profesorado en Historia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Buchbinder, Pablo (2011) "Qué debe saber un historiador? reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia en la Argentina durante el siglo XX", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.
- Cabral, Amelia (2004) "La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000)", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°8, Santa Fe, UNLitoral.
- Chartier, Anne Marie (2000) "*Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*", en *Educação e Pesquisa, Faculdade de educação*, V. 26, Nro. 2, juliodiciembre, São Paulo.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Dicroce, Carlos Alberto (2011) "La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.
- Dussel, Ines (2001) "La formación docente para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas", en Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P.

(eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, OEI.

Eiros, Nélica y Pipkin, Diana (2000) “Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°5, Santa Fe, UNLitoral.

Esteve Zaragoza, J.M. (2006) “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial”, en *Revista de Educación* N°340, Madrid, pp. 19–86.

Fradkin, Raúl y otros (2004) *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia*, La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE,

Gimeno Sacristán, José (1992) “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.

Merton, R. K. (1980) *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.

Pagés, Joan (2004) “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia”, en Marín, Encarna y Gómez Hernández, José A. (comps.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia.

Pagés, Joan y otros (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva

Pérez Gómez, Ángel (1997) “Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°29, Universidad de Zaragoza.

Puiggrós, Adriana (2004) *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.



- Rodríguez, C. (2002) “La Socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°45.
- Sotos Serrano, Marta y Aguilar Idáñez, José María (2003) “¿Cómo se hace un maestro? Socialización profesional de los aprendices de maestro”, en *X Conferencia de Sociología de la Educación*, Valencia, septiembre.
- Terigi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- Viñao Frao, Antonio (2006) “El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes”, en Escolano Benito, Agustín (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Virta, A. (2001) “Student Teachers’ Conceptions of History”, en *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, n° 1. <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>

# Políticas públicas de formação inicial de professores: a experiência do PIBID

Sarturi, Rosane Carneiro

[racsarturi@gmail.com](mailto:racsarturi@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Maria. Brasil

## Formação de professores: repercussões das políticas públicas

Ao analisarmos os pressupostos históricos e contextuais que originaram as políticas públicas educacionais brasileiras observa-se que as questões de financiamento sempre foram responsáveis pelos encaminhamentos necessários a implementação das mesmas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9394/96, 2012), é um exemplo claro, pois a mesma só foi sancionada depois da publicação da Emenda Constitucional nº 14/2006 de 12 de setembro (Emenda Constitucional nº 14, 2006) que: “Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.” Estas alterações foram justificadas pelo objetivo que aponta para a necessidade de garantir a universalização do Ensino Fundamental e promover uma remuneração digna ao magistério.

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) nasceu com tempo pré-determinado, vigorou de janeiro de 1998 a dezembro de 2006. O fundo foi criado com esta previsão de duração, por isso em 2007, a Emenda Constitucional nº 53/2006 de 19 de dezembro (Emenda Constitucional nº 53/2006, 2007) criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 de 20 de junho (Lei nº 11.494, 2007) e pelo Decreto nº 6.253/2007 de 13 de novembro (Decreto nº 6.253, 2007), para atender toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todas suas modalidades. Seu tempo de duração está previsto de janeiro de 2007 até 2020, anuncia a busca pela garantia do piso nacional para os profissionais da Educação Básica.

Neste sentido, a Lei nº 11.738/2008 de 16 de julho (Lei nº 11.738, 2008), instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, que tem provocado um movimento permanente, por parte dos sindicatos dos professores, em todo o país, pela garantia de que os estados e municípios paguem o piso aos seus professores, o que ainda não ocorre na totalidade.

Dentro a ótica, que vincula as políticas ao financiamento, a Lei nº 11.273/2006 de 6 de fevereiro (Lei nº 11.273, 2006), autorizou a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, inclusive na modalidade a distância, que com a criação da Universidade Aberta de Brasil (UAB), desencadeou a oferta de muitos cursos de formação de professores, o que todavia está sendo analisado sob a égide de uma oferta equitativa a todos os estudantes. O crescimento acelerado da educação superior precisa ser observado e acompanhado no espaço das instituições, *locus* das implementações das propostas.

Cumprindo com o papel regulador do estado, a LDB, em seu Artigo 62, parágrafos primeiro, segundo e terceiro, incluídos pela Lei nº 12.056/2009 de 13 de outubro (Lei nº 12.056, 2009), destaca a obrigatoriedade do estado de oferecer condições para a formação inicial e continuada dos professores no exercício da docência, o que vem ocasionando uma enxurrada de programas pelo governo federal, como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PINAI), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

O Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro (Decreto nº 6.755/, 2009) buscou promover a melhoria da Educação Básica, incentivando a expansão de cursos de formação inicial e continuada por parte das instituições públicas de Educação Superior, além de promover a valorização dos profissionais do magistério, previu a estimulação do ingresso e a permanência nos cursos, bem como a progressão na carreira. A atualização teórico metodológica, no que se refere às tecnologias de comunicação e informação, intencionava promover a integração entre a Educação Básica e a formação inicial docente, podendo ser considerada mais uma das prerrogativas do documento legal. Tal proposta pode ser visibilizada pela exigência de que os projetos pedagógicos das instituições públicas da educação básica tenham previstos nos seus calendários anuais espaços para formação continuada.

No que concerne a Educação Superior, dentre as propostas que já promoveram várias reconstruções nos currículos dos cursos de formação de professores, a partir de um conjunto de diretrizes curriculares. Nesse contexto de propostas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) abriu a possibilidade de promover a articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, com a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O PIBID propõe a união das secretarias dos estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), procurando promover melhorias no ensino em escolas públicas através de bolsas de iniciação à docência, destinadas

aos acadêmicos dos cursos de licenciatura. O comprometimento dos mesmos, quando graduados, com o exercício do magistério na rede pública pretende minimizar o distanciamento entre os pressupostos teóricos e os espaços cotidianos das escolas, principalmente nas escolas públicas. O principal objetivo do programa é anteciper o vínculo entre os futuros licenciados e licenciadas e o cotidiano da rede pública de ensino.

Em setembro de 2009 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital que orientou as instituições interessadas a apresentar propostas de subprojetos de bolsas de iniciação à docência. Os objetivos deste edital são:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2013, p. 3).

Ao tomar como referência os objetivos descritos acima, o subprojeto da área da Pedagogia /UFSM/PIBID vem atuando em escolas da rede pública, municipal e estadual, no município de Santa Maria. Adota como critérios para a seleção das escolas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando como *locus* de atuação àquelas escolas que estejam localizadas nas zonas periféricas da cidade e apresente índice abaixo da média nacional, que passa a ser considerado como indicador da necessidade de criar um espaço alternativo de ensino-aprendizagem, no qual as acadêmicas do curso de Pedagogia possam desenvolver atividades de docência, incluindo os espaços de gestão e regência de classe, a fim de contribuir a superação dos fatores que contribuem para o quadro estabelecido. Esta escolha encontra respaldo no item 2.3.4 do Edital do PIBID que anuncia ser:

[...] recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2013, p. 4).

Nesse sentido, o subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID, tem se inserido em escolas que, além de apresentarem o IDEB abaixo da média nacional estão localizadas em regiões periféricas, cujas famílias padecem diante dos problemas sociais como: desemprego, baixa escolaridade, alcoolismo, drogas, violência urbana e familiar, moradia, saneamento, entre outros. Acredita que o maior desafio para o docente está em trabalhar com esta diversidade, que passa a constituir-se em um desafio para o futuro educador, que necessita buscar uma formação continuada para além da inicial.

## **O PIBID: em foco a formação inicial à docência**

Ao tomar como referencia os objetivos do PIBID, a UFSM incentivou todos os cursos de licenciatura a elaborar e executar projetos dentro programa. O curso de Pedagogia, começou a implementar suas atividades em abril de 2010, sendo que várias bolsistas já passaram pelo projeto, em torno de vinte acadêmicas já concluíram o curso e a experiência repercutiu tanto nos estágios curriculares, quanto nos trabalhos de conclusão de curso.

O projeto conta com vinte e quatro bolsistas do curso de Pedagogia, diurno e noturno, três professoras supervisoras, que se trata de uma professora da educação básica que atue na escola e que tenha pelo menos vinte horas para atuar no projeto. O grupo de acadêmicas está distribuído em três escolas, nas quais, em cada uma, atuam oito bolsistas e um supervisor. Duas das escolas são estaduais e uma é municipal.

Construir uma proposta que acreditasse na relação dialética entre o ensinar e o aprender, promovendo a relação entre as contradições que perpassam o cotidiano escolar, provocou a busca de metodologias que promovessem a construção do conhecimento, o que não pode ser uma tarefa pensada isoladamente, precisa ser construído pelos sujeitos que promovem o movimento das práticas que promovem as ações.

Depois de muitos anos de silêncio em torno do fracasso da educação brasileira, o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), apresenta em tabelas e gráficos um quadro caótico, usando como referências os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), deixando clara a necessidade de respeitar as regras estabelecidas pelas políticas públicas definidas pelo Banco Mundial (Tommasi, 1998).

É possível perceber nestes referenciais a disparidade existente entre a idade e a série frequentada pelos alunos, bem como a as diferenças regionais no que tange às condições culturais, econômicas e sociais das regiões brasileiras. O cotidiano da escola já tinha conhecimento da realidade ali sistematizada, bem como a academia responsável pela formação dos professores que atuam como profissionais neste nível da educação, haja vista a quantidade de estudos e congressos científicos que vêm abordando intensamente os temas referentes à inadequação dos currículos escolares diante do mundo da vida e da vida na escola, sem, contudo conseguir superá-la.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (Lei n. 9394, 1996) assumiu uma postura dinâmico dialógica<sup>1</sup>, apresentando interesse na emancipação do sujeito, passou a propor outras formas de organização curricular, defendendo a preocupação com a aprendizagem, desta forma a **progressão continuada, a progressão parcial, a organização por ciclos, módulos, semestres**, surgiram como propostas alternativas ao tradicional sistema seriado e anual (Carneiro, 1999), que privilegiava os estudantes pertencentes às classes sociais reconhecidas como detentoras do capital cultural dominante, mas que mantém os dados preocupantes já mencionados. Entretanto, não cabe aqui culpabilizar o regime seriado pelo fracasso, ele apenas reforçou a concepção de que o conhecimento é transmitido e aprendido a partir da repetição em fases fragmentadas.

O subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID, emergiu da prática docente na escola pública, que a partir de uma escuta sensível, percebeu que os alunos sentiam-se excluídos do processo quando não conseguiam aprender os conteúdos pré-estabelecidos pelo pensamento hegemônico dominante, permeado por pressupostos teóricos que privilegiam alguns saberes em detrimento de outros, fragmentando os conhecimentos, perdendo de vista a totalidade do sujeito no contexto das suas

---

<sup>1</sup> A expressão dinâmico dialógica é utilizada por Domingues (1986), ao realizar o estudo sobre os paradigmas curriculares a partir dos estudos do americano James Macdonald para o currículo e de Thomas Kuhn para paradigma, ele estabelece a relação entre os interesses humanos classificados por Habermas (1982) como: técnico, de consenso e emancipador e os paradigmas de currículo disponíveis na literatura: Técnico linear; Circular consensual e Dinâmico dialógico.

próprias práticas sociais. Neste sentido, ele passou a ser desenvolvido em três modalidades educativas que são a Sala Multi, o Ateliê e a Formação de Professores, cujas atividades são articuladas pelos eixos: lecto-escrita, localização espaço-temporal e raciocínio lógico-matemático, permeados pelas relações interpessoais.

A *Sala Multi* como é conhecida por todos os envolvidos nesse processo, é uma sala multisseriada e multidisciplinar, porque vem atendendo crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, encaminhadas pelo professor regente, com parecer que destaque dificuldades de aprendizagem, e defasagem idade-série e porque, as atividades didáticas e pedagógicas são desenvolvidas a partir dos três eixos do projeto. Esta organização desencadeou uma série de desafios, que foram sendo trazidos semanalmente durante as reuniões de avaliação e planejamento. Nesse momento, as acadêmicas, por grupo de escola, relatam as atividades desenvolvidas e os desafios encontrados, realizando reflexões, planejando e organizando atividades que possam promover a construção do conhecimento. Segunda, quarta e sexta-feira, as alunas atuam na sala multi, com uma duração de duas horas, no turno inverso.

A outra modalidade de atuação, denominada *Ateliê*, ocorre uma vez por semana no espaço de sala de aula regular, cedido pelo professor regente, com duração de duas horas. Além de promover aprendizagens aos bolsistas, tem como objetivo envolver as crianças participantes em uma proposta de ensino e aprendizagem dinâmica, dialógica, interativa, em um espaço descontraído permeado por atividades lúdicas. Considerando os eixos propostos pelo projeto como categorias de análise, leva-se em conta que brincando também se aprende.

Nesta perspectiva é que os espaços de formação de professores, previstos no projeto, se constituem em duas oficinas semanais com duração de uma hora cada, ministrada pelas bolsistas, organizadas pelos eixos articuladores do projeto, desenvolvida com os professores do ensino fundamental atuantes na escola. É prevista a participação em eventos científicos e nas atividades de formação organizadas pela própria escola, de acordo com as temáticas escolhidas pelos professores, desde que seja solicitada pela mesma.

A estrutura do projeto foi pensada para buscar superar os pressupostos da Lei da Reforma nº 5692/71 (Lei da Reforma nº 5692, 1971), chamada por Arroyo (2000) como “entulhos tecnicistas” que necessitam serem varridos dos nossos quintais, cabe a nós redimensionarmos as práticas pedagógicas na busca de uma fundamentação sustentada por uma epistemologia que não pode ser simplesmente determinada por leis e decretos, visto que as mudanças só poderão ser efetivas quando os professores

se apropriarem da teoria para refletirem acerca de suas práticas (Gimeno Sacristán, 1997), dentro da escola, palco no qual as reformas assumem o sentido de compromisso com a aprendizagem, sem descontextualizar-se do mundo que a cerca.

Neste sentido é preciso reestruturar nossa ação pedagógica de forma a respeitar os ritmos e tempos dos alunos, propiciando uma prática que venha a desprender os professores das práticas que trabalham o conteúdo pelo conteúdo e respeitar as realidades culturais dos alunos, para que a partir delas sejam desenvolvidos os conceitos que orientarão a organização dos esquemas construídos. Muitos são os estudiosos que defendem esta postura, dentre eles Freire no conjunto de sua obra, e Piaget (1971, 1978), entre muitos outros escritos.

Estes pressupostos trazem consigo a realização de atividades práticas que venham a mediar a interação dos alunos com o mundo, captando seus interesses, tornando a aprendizagem prazerosa e instigante. Nesse sentido o lúdico pode vir a ser colocado a serviço da nossa ação pedagógica, o brincar, o jogar, o cortar, o colar, o correr, o pular, o investigar, o cantar, o dramatizar, podem provocar a construção do conhecimento dos alunos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante que tais atividades sejam vistas como promotoras de conhecimento, partes integrantes desse processo de ensinar-aprender. Para tanto, estas precisam ser cuidadosamente planejadas e observadas, num encaminhamento pedagógico coerente com a epistemologia do professor.

Infelizmente os “entulhos”, a estagnação, o paradigma da fragmentação ainda persistem dentro das escolas promovendo o desenvolvimento de práticas guiadas por uma epistemologia que acredita que o aluno aprende a partir da repetição da memorização pura e simples, desconectada do real, conseqüentemente sem significado. Conclusões apresentadas por Becker (1998) ao investigar a epistemologia do professor no cotidiano da escola, nos dois níveis da escolarização brasileira.

A escola, entretanto, só executa suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, na qual, alunos e professores fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender. Os estudantes, com seus saberes da vida e sua experiência escolar anterior; e os professores, além dos saberes da própria experiência vivida, trazem consigo o conhecimento organizado e sistematizado. Este diálogo diário provoca uma revelação criadora, problematizadora, promovendo o movimento permanente do conhecimento, não mais metanarrativas, não mais conhecimento acabados e estagnados, verdades absolutas que emudecem a capacidade do ser humano de ser mais. Ponderações que encontram amparo teórico a partir dos estudos de Freire no conjunto da sua obra.



Esta preocupação, presente nas diretrizes que orientam a formação de professores encontram respaldo em Fernando Becker quando ele se refere aos depoimentos dos professores entrevistados, concluindo que:

[...] as relações entre teoria e prática bem denunciam o empirismo predominante nestes depoimentos: a prática é vista como um fazer material mediante o qual retira-se (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto. Ela é extraída daí pela prática. O aluno deve agir (prática de laboratório, p. ex.) para poder, ele mesmo, retirar do objeto a teoria: é o empirismo na sua expressão máxima! A teoria não é vista como o modelo construído pelo sujeito cognoscente mediante sua interação com o meio físico e social. Suas trocas com o meio, através de um processo de abstração apoiada não apenas nas coisas e na ação do sujeito, mas sobretudo, na coordenação das ações do sujeito, leva-o a construir esquemas acomodados e, progressivamente, coordenados entre si, o que constitui a própria teoria. A teoria não é cópia do mundo, mas modelo construído a nível subjetivo, resultante da troca do sujeito com o mundo. O móvel desta troca é a própria ação do sujeito. É isto que Piaget chamou, mais recentemente (1977), de *processo de abstração reflexionante* (le réfléchissement). Podemos falar, conseqüentemente, em conceito empirista de prática e conceito empirista de teoria, em conceito construtivista de prática e conceito construtivista de teoria (Becker, 1998, pp. 46-47).

Como professora atuante na formação de professores e na educação básica observa-se a necessidade de propor práticas pedagógicas que possam diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, promovendo a relação dialética entre teoria e prática, o que só pode ser conseguido através da investigação e reflexão do professor sobre a própria prática.

Fazendo uso das colocações de Kamii e Declark (1993) enfatiza-se aqui a importância de transformar a escola em um espaço que privilegie o ambiente social e a condição na qual ele cria, porque eles são:

[...] cruciais no desenvolvimento lógico-matemático. Uma vez que este conhecimento é construído pela criança, através da abstração reflexiva, é importante o que ambiente social incentive a criança a usá-la. Segundo Piaget, todas as crianças, de inteligência normal, podem aprender aritmética. Aritmética é algo que as crianças podem inventar, e não algo que possa ser transmitido. Se as crianças pensam, não há como construir um número, adição e subtração. Se a matemática é tão difícil para muitas crianças, é porque ela é imposta a elas, sem qualquer consideração pela forma em que aprendem ou pensam. (p. 63)

Isso é imprescindível porque na escola, os alunos raramente possuem a oportunidade de dizer sinceramente o que pensam. Kamii e Declark (1993, p. 64) denunciam que “elas não são incentivadas a ter opiniões próprias e a defender seus pontos de vista. Se uma criança pensar que  $8 + 5 = 12$ , ela deveria ser encorajada a defender seu ponto de vista até que ela decida que outra solução é melhor.” Esta colocação demonstra a importância de incentivar o aluno a defender sua própria opinião e deixá-lo decidir quando outra possibilidade melhor apareça. Conceitos equivocados precisam ser modificados pela própria criança/jovem. O professor não pode simplesmente eliminar as possibilidades e alternativas de ensino, cabe uma observação mais atenta, a busca de estratégias de ensino que possam abrir as portas e as janelas para a construção do conhecimento. Além disso, a natureza do conhecimento da lecto-escrita, do conceito lógico matemático e da localização espaço-temporal é tal que o professor pode estar seguro de que as crianças chegarão a respostas corretas, se discutirem o suficiente entre elas.

Participar do cotidiano tem possibilitado às acadêmicas observar o quanto a qualificação das relações interpessoais e a forma como os sujeitos exploram e participam das atividades propostas é fundamental para a proposição de atividades que exigem atenção, observação, concentração e pré-concepções acerca das categorias prévias apresentadas. Jogos como: o dominó (com palavras ou números); quebra-cabeça e a memória possibilitaram o desenvolvimento da observação dos signos verbais e dos matemáticos, bem como a construção de regras junto ao grupo. É possível destacar ainda que o desenvolvimento da capacidade de concentração, tanto para a execução das atividades, quanto para a necessária atenção às interrogações que foram sendo produzidas durante as atividades, como: quantas peças tem o jogo; iniciamos da direita para a esquerda; quem tem mais; quem tem menos; eles são pares; etc.

Nesse sentido, as obras de Piaget, como: O juízo moral na criança (1994) e a Formação do símbolo na criança (1971) serviram de subsídio inicial, posto que foram trabalhadas questões da fase sensorio-motora e pré-operatória, que são imprescindíveis para as construções e relação de esquemas necessários à abstração reflexionante, estudada por esse mesmo autor em obra do mesmo nome.

Essas ponderações são resultantes dos momentos de interação durante as experiências cotidianas desenvolvidas com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, através de: fichas de acompanhamento dos alunos participantes da classe multidisciplinar organizada nos três eixos do projeto, que acabam por

configurar-se em quatro categorias de análise, quando perpassadas pelas relações interpessoais.

O mais interessante deste processo de inserção das acadêmicas no contexto escolar deixou de ficar restrito ao espaço das reuniões das terças, quando é aberto o diálogo, manifesta-se na intensa participação das mesmas nos eventos, quando passam a refletir acerca das suas experiências e passam a buscar a teoria as condições para interpretar e compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Essas ponderações, resultantes do processo de avaliação contínua do subprojeto da área de Pedagogia UFSM/PIBID, possibilitam defender uma prática pedagógica fundamentada no brinqueado, no lúdico, na pedagogia da pergunta como uma possibilidade de promover a aprendizagem. A participação contínua em experiências dessa natureza possibilita observar a evolução de cada um dos sujeitos que vem participando do grupo e daqueles que venham a participar, pois a aprendizagem deles é subjetiva, intransferível e impossível de enquadrar em generalizações típicas das propostas fundamentadas em uma epistemologia comportamentalista.

Destarte, ressalta-se a necessidade de investigar o cotidiano da escola, observando e refletindo sobre as práticas pedagógicas, neste caso a adoção de propostas lúdicas que venham a contribuir com a construção de conceitos que envolvem: a lecto-escrita, a natureza do número e a representação gráfica dos números elementares; a quantificação; a construção e consolidação do sistema numeral decimal; operações fundamentais e a sua localização espaço-temporal.

## **Na busca de um tom conclusivo**

A participação das acadêmicas no PIBID tem sido satisfatória devido à receptividade das escolas por parte de todos os envolvidos, alunos, pais, mães, professores e gestores no exercício da gestão escolar. Os professores estão satisfeitos com o trabalho realizado pelas bolsistas, quando destacam que algumas das crianças e jovens participantes das atividades do projeto apresentaram evoluções na aprendizagem. Pois, grande parte deles sente-se atraída pelas aulas, porque são realizadas de uma forma diferenciada das tradicionais.

Espera-se que o espaço pedagógico construído, bem como os encontros com os professores contribuam com a redução dos altos índices de abandono e reprovação, na busca do aumento do desempenho na avaliação IDEB, pois é possível perceber que os docentes estão envolvidos nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

A formação continuada e inicial transformou-se em uma necessidade constante diante dos desafios preconizados pelas especificidades e diversidades dos alunos que

frequentam as escolas brasileiras, participar de projetos de pesquisa desta natureza, permite a todos um processo de formação constante, que poderá promover as mudanças dos quadros estadísticos da educação nacional para além dos números.

Os câmbios preconizados pelos documentos legais que apresentam as propostas de reformas perpassam o saber e o fazer dos docentes e discentes que constituem o espaço acadêmico e escolar, bem como os demais segmentos que corroboram para a construção das práticas. Como anuncia Gimeno Sacristán e Perez Gomes (1998), os câmbios só ocorrem quando os professores se apropriam da teoria, não basta falar em núcleos integradores, se o fazer segue em separado da prática, propor a bandeira do respeito à diversidade se ela está restrita ao espaço físico da universidade, falar em estudos básicos se eles não podem promover uma relação entre si.

Acredita-se que as alunas que participam e participaram do subprojeto desenvolvem habilidades imprescindíveis à ação docente que podem ser observadas nas práticas dos estágios curriculares, nos artigos, trabalhos apresentados e trabalhos de conclusão de curso.

## Referências

- Arroyo, Miguel G. (2000) *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Barbier, René (1993) A escuta sensível em educação. *Cadernos Anped*, n. 5, set. 15<sup>a</sup> reunião anual.
- Becker, Fernando (1998) *Epistemologia do Professor: o cotidiano da Escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil/Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, vol. 1, Brasília: MEC/SEF.
- Decreto nº 6.253/2007 de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União* de 14 de novembro de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- Emenda Constitucional nº 53/2006 de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União* de 9 de março de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

Emenda Constitucional nº 14/2006 de 12 de setembro de 2006. *Diário Oficial da União* de 13 de setembro de 2006. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro. *Diário Oficial da União* de 30 de janeiro de 2009. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (2013) *Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2013.

Carneiro, Moaci Alves (1999) *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Domingues, José Luiz (1986) Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 67 (156): 351- 66, maio/agosto.

Gimeno Sacristán, José (1997) Mudanças curriculares na Espanha, no Brasil e Argentina. *Pátio*, Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, nº 0, fevereiro/abril.

Gimeno Sacristán, José; Pérez Gomes, A.I (1998) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

Habermas, J (1987) *Conhecimento e interesse*. Tradução por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara.

Kamii, Constance; Declark, Georgia (1993) *Reiventando a Aritmética*. São Paulo: Papirus.

Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União* de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília.

Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Lei nº 11.273/2006 de 6 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União* de 7 de fevereiro de 2006. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

- Lei nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União* de 21 de junho de 2007. Ministério da Educação. Brasília.
- Lei nº 11.738/2008 de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União* de 17 de julho de 2008. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- Lei nº 12.056/2009 de 13 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União* de 14 de outubro de 2009. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- Piaget, Jean, et. al. (1995) *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução por Fernando Becker e Petronilha Betatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1971) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1978) *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução por Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1994) *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus.
- Tommasi, L., Warde, M., Haddad, S. (Orgs.) (1998) 2. ed. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

# La escuela comunitaria como espacio de construcción de nuevos sentidos profesionales

Schilling, Carol

[casl1975@gmail.com](mailto:casl1975@gmail.com)

Universidad Santo Tomás, Chile

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación realizada durante el año 2012 en el marco de una tesis doctoral que aborda el tema de la transformación educativa en contextos educativos vulnerables. Esta innovación se posiciona desde la formación inicial de profesores, específicamente en las relaciones que se establecen entre universidad, escuela y comunidad, a partir de intervenciones en el ámbito curricular de las prácticas educativas de la carrera de Educación de Párvulos. La interacción en un plano de igualdad y la participación de la comunidad son los elementos centrales que permiten abordar la transformación educativa desde la integración social y en espacios de construcción intersubjetiva.

La investigación en esta línea es escasa e incipiente, y posee como foco de atención los aspectos estructurales, sin embargo, entrega algunas referencias respecto a las múltiples tensiones que se expresan en este trabajo de vinculación progresiva con la realidad escolar. Este espacio se caracteriza por su complejidad creciente, que se define más allá de la formación individual del rol profesional, en la interacción creciente de agentes educativos. Para Latorre (2002) la práctica de un maestro no es una influencia aislada sino que se adiciona y se combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores y con los efectos producidos por las prácticas de gestión institucional que tienen lugar en la escuela. Esto establece un desafío importante, la necesidad de investigar sobre aspectos relacionales y sobre el plano comunicativo que se desarrolla entre escuela, universidad y comunidades donde está inmerso el futuro profesor.

Esta experiencia busca propiciar un nuevo espacio de formación a las estudiantes en práctica, dado que rompe con las condiciones tradicionales que poseen las intervenciones a través de las prácticas en espacios educativos convencionales.

La pregunta central de este estudio fue: *¿Qué nuevos significados profesionales se construyen en la formación inicial docente a partir del seguimiento en el tiempo de una experiencia de transformación educativa que se desarrolla en prácticas pedagógicas sustentadas sobre una racionalidad comunicativa?*

Se trabajó con la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) y con la técnica de los grupos de discusión comunicativos. En este caso, la técnica se orientó como un medio que favorece el dialogo igualitario y que promueve condiciones de colaboración, participación, comunicación y que se centra en el contexto de investigación.

A continuación se realizará una descripción de los principales elementos que componen la innovación, para posteriormente presentar los principales resultados del estudio.

## **Descripción de la innovación en las prácticas pedagógicas**

Esta propuesta de transformación escolar se enmarca en el trabajo que ha realizando el grupo Enlazando Mundos en diversos contextos educativos de la VIII región. Se buscan avanzar hacia la generación de puentes de colaboración entre distintas instituciones y agentes sociales, con la finalidad de abrir mayores oportunidades a las comunidades que viven en condiciones de vulnerabilidad y segregación, permitiendo avanzar hacia una mayor igualdad educativa.

El contexto donde surge esta innovación se relaciona con un hecho histórico relevante y con amplias repercusiones sociales. El 27 de febrero del año 2010 en Chile se produjo un terremoto de gran magnitud, y posteriormente el impacto de un tsunami que deja a gran parte de la población de las zonas costeras de la VII y VIII región, en condiciones de vulnerabilidad social, económica y con fuertes repercusiones psicológicas. La vida de estas comunidades cambian radicalmente, dado que deben desplazarse a vivir a nuevos espacios físicos y geográficos, constituyendo campamentos de emergencia. Estos se caracterizaron por la falta de espacios físicos apropiados para la convivencia y por la perdida de espacios públicos y de infraestructura educativa. Con ello, los niños y niñas de estas zonas quedan temporalmente impedidos de continuar sus procesos formativos, y principalmente, sin un espacio que les otorgue condiciones mínimas de seguridad y resguardo.

En este complejo escenario, el grupo Enlazado de Mundos, genera una propuesta de aporte a la reconstrucción educativa de las zonas costeras, a través de la construcción de *Escuelas Comunitarias* al interior de campamentos de los emergencia. Desde el primer momento, se movilizan y articulan una serie de agentes y agencias sociales que aportan en distintos niveles y que buscan cubrir las necesidades que estas comunidades presentan. Desde distintas universidades surgen estudiantes que voluntariamente colaboraron en la reconstrucción simbólica y material de la zona a través de iniciativas en distintos programas, construidos con y



desde la comunidad. Este conjunto de intervenciones se articularon en un proyecto de servicio que tiene su base estructural en una universidad tradicional de la ciudad de Concepción.

Esto implicó un cambio en la lógica con la cual las instituciones de formación superior se aproximan a las realidades de su entorno. La finalidad se centró en la generación de puentes de colaboración entre universidad, escuela y comunidad, permitiendo ampliar los vínculos de interacción y de compromiso entre distintos agentes sociales, en condiciones de igualdad y de construcción intersubjetiva de las propuestas de intervención educativa que se formulan en estos procesos de práctica.

Las escuelas y bibliotecas comunitarias son la principal apuesta a la reconstrucción educativa al interior de los campamentos. Desde lo educativo estas escuelas asumen la filosofía de una comunidad dialogica dónde el sentido educativo se construye a partir de las necesidades y expectativas de las misma comunidad que integra cada encuentro dialogico y que se incorpora como referentes sociales en los procesos educativos. Estas escuelas se define como una figura de carácter intermedio entre la comunidad y la escuela formal, configurando un espacio de aprendizaje comunitario transgeneracional, donde la comunidad participa en diversos procesos de formación, resultado de acuerdos colectivos y sobre puentes de colaboración con distintas agencias y agentes sociales de la comunidad, de las universidades y de los movimientos sociales que apoyaron el trabajo (Ferrada, 2010).

Específicamente, se instalaron cuatro escuelas comunitarias en los campamentos Cancha Cocholgue, Altos del Rari de Los Morros de Coliumo y El Molino de Dichato en la comuna de Tomé; y San José de Tubul en la comuna de Arauco.

El funcionamiento de estas escuelas se desarrolló en espacios con distintas características y condiciones. En primer lugar, los campamentos de Cancha Cocholgue y Altos del Rari de Los Morros de Coliumo, habilitaron las escuelas en sedes del Hogar de Cristo, donde se instalaron los distintos programas. La infraestructura se conformó por tres espacios. El primero habilitado como sala de clases, el segundo, como aula informática y el tercero como biblioteca comunitaria. En el caso de campamento El Molino de Dichato, fue la misma comunidad, la que habilito un espacio como sede comunitaria, el cual se transformó en biblioteca y sala de clases.

En San José de Tubul se construyó una escuela que se utiliza también como sede comunitaria, a partir del apoyo y colaboración de una ONG española llamada Interlibros, al mismo tiempo, se habilitó una parte de esta escuela como biblioteca.

Estas escuelas comunitarias son el escenario donde se promueven diversas experiencias de aporte social desde el ámbito educativo. Los estudiantes universitarios fueron agentes protagónicos que colaboraron activamente en la creación de iniciativas tendientes al mejoramiento en las condiciones de vida de las comunidades afectadas. De esta manera se construye con, desde y para el contexto, lo que implica que cada espacio comunitario se distingue de otro, en la construcción educativa que surge del encuentro intersubjetivo. Lo que se mantiene de una experiencia a otra, es la filosofía y los principios que sustentan el proyecto.

Los programas educativos que se desarrollaron fueron cinco: *Programa de educación preescolar; programa de educación básica; programa de formación de encargados de bibliotecas comunitarias; programa de informática y programa de educación de adulto mayor*. En cada uno de estos programas los estudiantes de distintas carreras pasan a ser actores participativos y autónomos en la construcción de su realidad, y aportadores en la producción de nueva forma de interacciones sociales.

## **Cambios en el currículum de formación de la carrera de educación de párvulos**

Uno de los programas que más impacto tuvo en las comunidades, fue el programa de Educación preescolar. Este trabajo se implementó en los campamentos Cancha Cocholgue, Altos del Rari de Los Morros de Coliumo. Esta experiencia produjo múltiples consecuencias, dado que se constituyó a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de práctica progresiva, práctica profesional, profesoras universitarias a cargo de la supervisión de práctica, miembros de la comunidad, madres trabajadoras y niños y niñas de la comunidad.

El eje de esta experiencia de innovación educativa es el desarrollo de un nuevo sentido para enfrentar los procesos de práctica, en condiciones de amplia diversidad social y cultural, que dotan de mayor complejidad a las interacciones que se desarrollan al interior de un aula que adquiere carácter comunitario.

El cambio fundamental desde lo educativo, es la instalación de un nuevo modelo pedagógico de carácter dialógico, que rompe la concepción tradicional con la cual se han formado las estudiantes en prácticas anteriores a esta experiencia. Con esta innovación se intenta promover en las estudiantes una actitud de responsabilidad social y compromiso hacia la transformación y reconstrucción democrática de los espacios comunitarios y educativos que surgen al interior de los campamentos, en

entornos comunitarios afectados por la emergencia del terremoto producido en la zona.

La práctica pedagógica en campamentos constituye, por tanto, un espacio de trabajo colaborativo y servicio hacia la comunidad, en el cual las alumnas son protagonistas de la construcción y ejecución de propuestas curriculares elaboradas con y desde la comunidad, adecuándose a las necesidades y condiciones propias de un contexto de campamento. Las estudiantes realizaron su práctica en dos tipos de contextos: en escuelas que atienden a niños que viven en campamentos de emergencia y directamente en instalaciones ubicadas en campamentos no adheridos al sistema educativo formal.

## **Funcionamiento del proyecto de innovación pedagógica**

Durante el primer semestre se generaron condiciones para que las estudiantes de práctica básica IV asistan, durante una jornada educativa a la semana, a trabajar a la Escuela Comunitaria. Las estudiantes en práctica progresiva se dividen en dos grupos compuesto por 14 estudiantes cada uno, que asiste alternadamente a los campamentos, durante la jornada de la mañana de los días lunes y miércoles, acompañadas de su supervisora de práctica. En términos operativos, la coordinación del proyecto, pone a disposición de las estudiantes buses que trasladan a todo el grupo hasta los campamentos. Las alumnas participan como colaboradoras de aprendizajes, y cumplen diversas labores al interior de la escuela comunitaria. Las alumnas de práctica profesional se integran a trabajar durante toda la semana, en la jornada de la mañana.

Cabe señalar que durante el segundo semestre, para las estudiantes de práctica progresiva, el trabajo en campamento pierde el carácter obligatorio. La finalidad es mejorar las acciones de atención a los niños y niñas que asisten a la escuela comunitaria, favoreciendo los procesos de interacción.

En un primer momento, el trabajo de práctica esta orientado a la atención del ciclo inicial de 3 a 6 años. Sin embargo, la diversidad y heterogeneidad de los campamento requiere ampliar el rango de edad y adaptar el trabajo a las necesidades reales la comunidad.

Se trabaja en la construcción conjunta de una propuesta curricular y didáctica bajo un modelo dialógico. El trabajo didáctico se realiza a través de la metodología de grupos interactivos, con múltiples modificaciones, de acuerdo a las necesidades específicas del grupo.

De acuerdo a Ferrada (2008), los Grupos Interactivos tienen como propósito generar aprendizaje a partir de las interacciones que mantienen entre sí distintos agentes lo más heterogéneos posibles que participan al interior de una comunidad de aprendizaje, de esta forma se pretende transformar el capital cultural del alumnado, desde el cual ampliar sus perspectivas de vida.

Operativamente el trabajo se conformó a partir de grupos pequeños (3) que están a cargo de dos o más estudiantes en práctica. Cada estación de trabajo ofrece una experiencia de aprendizaje distinta frente a un mismo contenido. Los alumnos rotan de una experiencia a otra al cumplir un tiempo aproximado de 15 minutos de trabajo. Las particularidades de esta realidad presentan algunos desafíos que requieren modificaciones a la forma original cómo se organiza esta metodología.

En primer lugar, la heterogeneidad en las etapas de desarrollo del grupo de estudiantes, conformado por niños de sala cuna, medio menor, mayor y educación básica, distribuidos en un mismo espacio pedagógico, no se adecua al tiempo asignado para el trabajo por estaciones. En segundo lugar, las condiciones materiales de la escuela con espacios reducidos e intervenidos por la situación de emergencia, dificultan el normal funcionamiento del trabajo en grupo. A esto se agrega, el número de alumnas en práctica que asiste simultáneamente a la escuela comunitaria (14 alumnas), el número de niños y niñas (25) y la participación de las madres (4). Por consiguiente la cantidad de participantes en la actividad supera ampliamente las condiciones que presenta el espacio físico de la escuela comunitaria. Todo lo anterior tensiona la organización didáctica del trabajo.

Otro cambio importante es que durante el primer semestre la práctica en la Escuela Comunitaria posee carácter obligatorio y las alumnas de práctica progresiva asisten dos días a la semana a la escuela. Esto implica que el resto de la semana el trabajo pedagógico es asumido por las madres que permanecen a cargo del cuidado de niños y niñas. El segundo semestre, considerando los resultados de la primera etapa de la experiencia, la práctica en campamentos pierde el carácter obligatorio y se transforma en una opción voluntaria para las estudiantes en práctica.

## **Diseño metodológico**

El estudio que sistematiza esta experiencia se desarrolló bajo la metodología comunicativa (Gómez, Latorres, Sánchez y Flecha, 2006). En este tipo de metodología el conocimiento científico se genera a partir del diálogo establecido entre el equipo de investigadores, que aporta datos y la teoría que la comunidad científica posee sobre la temática de investigación, al mismo tiempo, que las comunidades

investigadas contribuyen con sus experiencias e interpretaciones sobre la realidad que se está estudiando. Con ello, se elimina el desnivel epistemológico clásico de la investigación social (Habermas, 1987) avanzando hacia la movilización de procesos de transformación social y educativa.

La técnica de los grupos de discusión comunicativos se orientó como un medio que favorece el dialogo igualitario y que promueve condiciones de colaboración, participación, comunicación y que se centra en el contexto de investigación.

Como procedimiento para el desarrollo de los grupos de discusión comunicativos, se elaboró un guion (conjunto de temas y preguntas), teniendo en cuenta los objetivos, las referencias científicas que aportaban evidencia a la temática y la experiencia aportada por los sujetos. Luego, a partir de los procesos de dialogo desarrollados con el grupo en los distintos momentos, se establecieron conclusiones e interpretaciones que fueron sometidas a debate y consensuadas conjuntamente con la finalidad de transformar la realidad educativa en la cual se producían las interacciones.

#### Síntesis de grupos de discusión desarrollados en cada uno de los casos:

Caso 1 Implementación	Caso 2 Desarrollo de la innovación	Caso 3 Desarrollo con modificaciones	Caso 4 Finalización
Dos grupos de discusión	Un grupos de discusión	Dos grupos de discusión	Dos grupos de discusión
Estudiantes práctica progresiva IV (8) participantes en cada grupo.	Estudiantes práctica progresiva IV (10)	Estudiantes práctica profesional (6)	Estudiantes práctica progresiva (2) Estudiantes práctica progresiva con mención en inglés (2)

En total se realizaron siete grupos de discusión comunicativos.

Los resultados se organizaron en función de *casos de estudio*. Entendiendo por ellos a la situación y momento específico en el cual se desarrolla cada etapa de la innovación. Por lo tanto, la selección de los caso, tiene relación con el desarrollo del proceso transformador en su temporalidad.

Los criterios de rigor científico fueron definidos desde una orientación comunicativa, dado que el conocimiento se construye desde la triple validación: *verdad, rectitud y autenticidad*.

El procedimiento de análisis se realizó a partir del reconocimiento de párrafos comunicativos y a través de la identificación de las categorías de análisis definidas

desde la literatura o desde el carácter emergente de los datos, en función de sus dimensiones.

## Significados profesionales que surgen en distintos momentos de los procesos transformadores

### Síntesis de resultados del caso 1

	Grupos de discusión	Construcción de significados curricular	Análisis Básico		
			Transformadoras	Conservadoras	Excluseras
1	G1;PA1;G1;PA2	Organización tradicional del currículum universitario		X	
2	G1;PA3;PA4;PA5;PA7;PE	Construcción curricular del aula comunitaria		X	X
		<b>Construcción de significados didácticos</b>			
3	G1;PA1;PA2;PA7	Organización del trabajo didáctico en grupos interactivos	X		X
4	G1;PA4;PA6;PA7;PE	Principios del aprendizaje dialógico presentes en la construcción pedagógica			XX
5	G1;PA1;PA2	Participación de las madres en el trabajo pedagógico		X	X
6	G1;PA5;PA6;PA7	Organización del trabajo con las madres		X	X
7	G1;PA1;PA2	Participación de otros agentes sociales al interior del aula comunitaria			X
8	G1;PA5;PA6	Integración con la comunidad		X	X
		<b>Construcción de significados transversales para la formación inicial</b>			
9	G1;PA1;PA4;PA7	Cambios en la concepción de práctica (tradicional v/s comunitario)	X		
10	G1;PA4;PA5;PA7	Formación profesional en práctica comunitaria	XX		
11	G1;PA5;PA7	Desarrollo de competencias de carácter transversal	X		
12	G2; PA2; PA4	Tipo de relación pedagógica			X

### Síntesis de resultados del caso 2

	Grupos de discusión	Construcción de significados curricular	Análisis Básico		
			Transformadoras	Conservadoras	Excluseras
1	G1;PA6	Organización curricular en el aula comunitaria			X
		<b>Construcción de significados didácticos</b>			
2	G1;PE;PA6	Construcción didáctica del aula comunitaria	X		X

3	G1;PA4;PA5;PA6;PE	Organización del trabajo pedagógico	X		X
4	G1;PA1;PA4;PA6	Participación de colaboradores de aprendizaje al interior del aula comunitaria	X		
		<b>Construcción de significados evaluativos</b>			
5	G1;PA2;PA6;PA7	Criterios para evaluar la experiencia de práctica	X	X	
		<b>Construcción de significados transversales para la formación inicial</b>			
6	G1;PA5;PA7	Desarrollo de competencias de carácter transversal	X		

### Síntesis de resultados caso 3

	Grupos de discusión	Construcción de significados curricular	Análisis Básico		
			Transformadoras	Conservadoras	Excluseras
1	G1;PA1;PA2;PA3	Construcción curricular desde el contexto	X		
		<b>Construcción de significados didácticos</b>			
2	G1;PA2;PA3	Organización en grupos interactivos	X	X	
3	G1;PA1;PA2;PA4	Interacciones colaborativas en la construcción didáctica del trabajo comunitario	X		
4	G1;PA1;PA2	Organización colaborativa entre estudiantes en práctica progresiva y profesional	XX		
5	G1;PA1;PA2;PA4	Organización colaborativa con redes solidarias	X	X	
6	G1;PA1;PA2;PA3;PA4	Organización colaborativa con madres trabajadoras	X		
		<b>Construcción de significados transversales para la formación inicial</b>			
7	G1;PA1;PA3	Cambios en la concepción de práctica pedagógica	X		X
8	G1;PA1;PA2;PA3	Desarrollo de competencias de carácter transversal	X		
9	G1;PA1;PA2;PA3	Aprendizajes sociales alcanzados por las estudiantes en práctica	X		

### Síntesis de resultados caso 4

	Grupos de discusión	Construcción de significados curricular	Análisis Básico		
			Transformadoras	Conservadoras	Excluseras
1	G2;PA1;PA2;PA3	Construcción curricular desde el contexto comunitario	X		
		<b>Construcción de significados didácticos</b>			
2	G2;PE;PA1;PA2	Organización colaborativa de la práctica	X		
3	G2; PA1;PA2	Organización colaborativa con las madres	X		

		<b>Construcción de significados evaluativos</b>			
4	G1;PA1;PA3	Evaluación comunicativa de la experiencia de práctica	X		X
		<b>Construcción de significados transversales para la formación inicial</b>			
5	G1;PE;PA1;PA2;PA3	Desarrollo de competencias de carácter transversal	X		

## Conclusiones

Al comienzo del proceso (caso 1) se observa una predominancia de dimensiones exclusoras y conservadoras en el sentido que ellas portan sobre los procesos de práctica pedagógica. Las acciones de las estudiantes están centradas en la reproducción de las lógicas de su formación universitaria. La práctica constituye para ellas un espacio de aplicación de un modelo de aprendizaje de carácter dialógico. Las acciones se orientan predominantemente por una racionalidad de carácter instrumental centrada en alcanzar los objetivos definidos principalmente por sus profesoras supervisoras de práctica, a quienes ellas atribuyen el éxito o fracaso de la organización de la innovación. Es decir, se externalizan las responsabilidades frente al aprendizaje, desarrollando relaciones centradas más en la dependencia que en la autonomía.

Durante el desarrollo del proceso (caso 2) esta innovación, los significados curriculares y didácticos develan una dimensión exclusiva en cuanto a la organización curricular del aula comunitaria. Las estudiantes sostienen la concepción de “modelo”, estableciendo una estructura de trabajo que se rigidiza a partir de la demanda por instrumentalizar el currículum, en condiciones donde se requiere flexibilidad. De esta manera, operativamente se sigue sosteniendo una predominancia de la concepción técnica del currículum. Por tanto, el modelo pedagógico queda anclado a cambios a nivel metodológico y no en la concepción paradigmática que portan las estudiantes. Esta situación es un indicador potente de la fuerza que tiene la racionalidad instrumental en la formación y en el desarrollo profesional, considerando que entre el primer y segundo momento de esta experiencia han transcurrido dos meses de intervención práctica, donde las estudiantes han podido observar y vivenciar distintas experiencias en los campamentos. Lo anterior tiene una relación directa con la construcción de significados didácticos, dado que se pueden evidenciar tres aspectos a discutir. En primer lugar, la construcción didáctica en el aula comunitaria, presenta una dimensión transformadora dada por la organización operativa que establecen las



estudiantes para la realización del trabajo a través de la metodología en grupos interactivos y en la contextualización de aprendizajes. Efectivamente, se incorporan distintos referentes sociales a partir de grupos pequeños de trabajo, pero no establecen vínculos con los principios del aprendizaje dialógico, esto sigue favoreciendo lo exclusor por sobre lo transformador.

Se abre la reflexión colectiva sobre la significancia que esta experiencia va adquiriendo para cada una de las estudiantes, quedando de manifiesto que para algunas, las dificultades permiten movilizar nuevos recursos y aprendizajes. Esto es relevante porque implica que las estudiantes establezcan un juicio crítico respecto a su propio desempeño.

Durante el desarrollo del (caso 3) es posible comenzar a observar cambios en la construcción de significados. Dadas las nuevas condiciones que presenta el trabajo durante el segundo semestre, es posible reconocer una nueva organización de las prácticas que favorece los procesos de interacción y de construcción intersubjetiva. Se integran las estudiantes de práctica profesional asistiendo todos los días al campamento, y continúan asistiendo un grupo de práctica progresiva durante dos jornadas. En lo curricular, esto permite a las estudiantes seleccionar contenidos de acuerdo a las necesidades que presentan los estudiantes de la escuela, dado que la convivencia cotidiana otorga la posibilidad de conocer y levantar las reales necesidades del grupo. No se pierde la dimensión instrumental en la planificación, pero se incorpora el desarrollo de contenidos y habilidades que respondan a la condición en la que se encuentran los niños después de la experiencia traumática del terremoto y maremoto. De esta manera, las estudiantes logran avanzar hacia una racionalidad comunicativa en la selección de contenidos y organización de ellos. Esto es un nuevo significado que abre la posibilidad de modificar las relaciones pedagógicas al interior del aula, dado que se inician procesos de participación en un espacio que comienza a tener significados que nacen de los acuerdos, argumentaciones y experiencias que aportan todos los que participan del trabajo pedagógico. En este momento se inicia la construcción de un proyecto educativo que nace con y desde la comunidad.

De los procesos de reflexión colectiva de las estudiantes nace la posibilidad de construir una organización colaborativa entre las distintas prácticas (práctica profesional; práctica progresiva y con mención en inglés) que comparten en aula. Esto se operativiza a través de la construcción de distintos puentes de colaboración entre múltiples agentes sociales.

Durante el desarrollo del (caso 4) las dimensiones son eminentemente transformadoras, las alumnas en práctica desarrollan múltiples aprendizajes que favorecen un desempeño profesional autónomo y el empoderamiento de su función profesional. El aporte a la formación profesional es amplio e integral porque les permite desarrollar habilidades socio-afectivas, colaborativas, la capacidad reflexiva y la creatividad para enfrentar diversos desafíos. Esto constituye un aporte a su formación y a su futuro desempeño profesional en escenarios de mayor complejidad.

La construcción de sentido sobre la práctica, y por ende, el desarrollo profesional, queda ligado a la posibilidad de aportar al desarrollo social y cultural de una comunidad con vivencias, problemas e identidades respetadas y reconocidas. Con ello, aparece un principio de trascendencia que rompe con los valores competitivos que promueve el modelo de sociedad actual, en el cual la esperanza comunitaria se diluye y se fragmenta por las relaciones objetuales definidas básicamente por las lógicas de mercado. Por el contrario, en este contexto de práctica pedagógica las alumnas tienen la experiencia de pertenecer a un colectivo que se moviliza sobre la base de la solidaridad.

Los significados en cuanto a competencias transversales revelan dimensiones transformadoras en el desarrollo progresivo de habilidades que aportan a la redefinición de la función que desarrollan las estudiantes en la Escuela Comunitaria. Los aspectos más destacables son el desarrollo progresivo de la capacidad de tomar decisiones de manera contextualizada, al mismo tiempo, que la valoración a la labor de servicio en relación con la comunidad.

## **Bibliografía**

- Ferrada, D. (2008) El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista Educere*, vol. (13), N°44, pp. 29-38.
- Ferrada, D. Y Flecha, R. (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*, (34), 1, 41-61.
- Ferrada, D. (2010) Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en región del BíoBío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. *Revista Docencia*, N°42, pp. 45-54, Colegio de profesores de Chile A. G.
- Ferrada, D. (2012) *Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Chile: RIL editores.

- Habermas, J. (1987) *La Teoría de la Acción Comunicativa*. [1981] Madrid: Editorial Taurus.
- Gómez J., A. Latorre, M. Sánchez, R. Flecha (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Latorre M. (2009) *Prácticas Pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45 pp. 185-210. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schilling, C. (2011) *La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad*. *Revista REXE*, N°19, vols. 10.
- Varela, F. (2000) *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S. A.

# **La formación de profesores como espacio interdisciplinario de acción comunicativa y construcción de vínculos solidarios**

Schilling, Caroll

Souza de Carvalho, Ricardo

Cáceres Zúñiga, Francisca

[casl1975@gmail.com](mailto:casl1975@gmail.com)

Universidad Santo Tomás. Chile

## **Introducción**

Considerando los cambios que está presentando nuestro sistema educativo, específicamente en las nuevas demandas de trabajo colaborativo al interior del aula y la apertura a una mayor participación de profesionales en el espacio pedagógico, es que surge la reflexión sobre la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales en la formación inicial.

De acuerdo a lo observado en la realidad de las escuelas chilenas de la VII región, en los procesos de formación en la línea de prácticas pedagógicas, se reconoce un fuerte deterioro tanto en las condiciones laborales, como en las relaciones entre docentes y con la comunidad que rodea a la escuela. Esto requiere de una transformación radical en el ámbito relacional, que aporte nuevas miradas para desarrollar un cambio en la gestión de aspectos curriculares, didácticos y evaluativos. Como establece Ferrada (2012) esto implica que los académicos dejen de concebir los espacios universitarios tradicionales (aula, laboratorios, oficinas, salas de reuniones) como los únicos válidos para desarrollar procesos de formación, y que se transformen en agentes colaboradores y de servicio de las demandas de las comunidades.

Por lo tanto, como académicos hemos movilizad acciones para aportar nuevas formas de interacción social y construcción colaborativa desde la participación de todos los actores educativos que convergen en los procesos de prácticas educativas. Con ello, visualizamos que los espacios educativos deben avanzar hacia la integración y articulación de distintos mundos de significados, como son las escuelas, la comunidad y la universidad.

En esta lógica, el aula se define como un espacio abierto de aporte interdisciplinario y construcción intersubjetiva de nuevos sentidos sobre lo pedagógico, que considera la realidad de cada contexto como algo particular, desde

sus interacciones sociales y a partir de las múltiples tensiones y posibilidades que enfrentan los distintos profesionales que trabajan en ella.

Por una parte, la investigación educativa indica que el trabajo de colaboración interdisciplinar en la escuela no es un asunto tradicional, ni de alto impacto hasta hoy. De acuerdo Hargreaves (2005), la doctrina del ejercicio docente privado no es más que el resultado de la búsqueda por un refugio ante la evaluación y crítica de parte de sus pares. Por otra parte, experiencias recientes también demuestran los múltiples beneficios que surgen al transitar desde un aula privada a una pública. Un estudio realizado por Andaur, A., Gutiérrez, M., Schreiber, B. y Venegas, C. (2008) demuestra que la situación de exclusión del profesorado, en procesos de transformación escolar, puede ser revertida a partir de la incorporación de agentes, tradicionalmente excluidos del quehacer educativo. La vinculación solidaria entre todos los sujetos y entre las instituciones que se colaboran (universidad/escuela; expertos externos/profesores) tiene un impacto en la percepciones sobre la voluntariedad, en el ejercicio docente solidario, en la reflexividad y en el reconocimiento a la igualdad de los estudiantes, entre otros. Llevando al profesorado a tener protagonismo y compromiso subjetivo sobre el aprendizaje intersubjetivo, dado que se reconoce el efecto de su accionar, en los estudiantes y en la comunidad, haciéndose responsable de su profesionalización.

El supuesto que subyace a la experiencia presentada a continuación establece que el fomento de una cultura de colaboración, requiere que todos los profesionales (en ejercicio y en formación) implicados en estos procesos sean capaces de generar condiciones de autonomía, dialogo y reflexión desde la acción colectiva.

## **Organización interdisciplinaria en las prácticas pedagógicas en la Escuela de Educación UST Talca**

En este contexto, se fortalecen nuevos procesos de formación entre las distintas carreras de la escuela de Educación Santo Tomás, en la ciudad de Talca, a partir de la construcción de un proyecto de innovación y transformación de la línea de prácticas que convoca a las carreras de educación básica, educación diferencial y educación física.

Uno de los objetivos centrales, es propiciar nuevas experiencias de aprendizaje a estudiantes en formación inicial que se encuentran cursando las distintas prácticas, a través de un modelo pedagógico de carácter dialógico que transforma el espacio escolar en un lugar de participación activa y democrática. Con ello, se articulan las

prácticas profesionales y las prácticas avanzadas en sus distintos niveles, generando puentes de colaboración que permitan potenciar el aprendizaje entre pares, la autonomía, el dialogo igualitario y la construcción intersubjetiva de conocimiento profesional, desde la participación de los estudiantes en los centros de práctica.

## **Descripción general del proyecto**

Este proyecto de innovación curricular, tiene una experiencia previa de implementación, a partir del trabajo conjunto de las carreras de Educación diferencial y Educación básica, durante el segundo semestre del 2012. Esta primera fase fue clave en el posterior desarrollo de la experiencia, dado que constituyó las bases para iniciar procesos transformadores en distintos centros escolares, que posteriormente han dado continuidad al proyecto.

En el momento de implementación, los objetivos específicos fueron generar trabajo colaborativo entre las prácticas profesionales de educación básica y la práctica específica 4 de la carrera de educación diferencial, al mismo tiempo, que se establecían nuevas formas de interacción entre universidad y centros escolares de la zona. Se ofrece la posibilidad a las escuelas de iniciar proceso de dialogo conducentes a la elaboración de un proyecto conjunto y acorde a las necesidades de cada realidad.

Para el año 2013 se fortalece y amplía el trabajo realizado durante el semestre anterior. Los objetivos se focalizan en potenciar el aprendizaje entre pares (entre las estudiantes que trabajaron el semestre anterior y los que se incorporaron a la experiencia), abrir un espacio de encuentro e integración interdisciplinaria entre carreras, incorporando a estudiantes de las prácticas profesionales de la carrera de educación física. También abordar nuevos contextos educativos, que permitan ampliar la experiencia desarrollada durante el año 2012, focalizando el trabajo en los centros de práctica que han sostenido las innovaciones y han generado capacidades de autogestión, durante el semestre en curso.

La operatividad del trabajo se organiza desde la conformación de *equipos de trabajo multidisciplinario*, conformados por la articulación de las distintas prácticas, en ejecución al interior de las escuelas. Estos equipos participan colaborativamente en todas las fases de los procesos de práctica, siguiendo el modelo pedagógico del proyecto “Enlazando Mundos”, que avanza hacia la construcción comunicativa del currículum y la didáctica.

Los grupos multidisciplinares, en algunos centros escolares, están compuestos por estudiantes de las 3 carreras antes señaladas, en distintos niveles de práctica, más el profesor de aula, como coordinador del trabajo.

Durante el primer semestre, la organización de los equipos fue la siguiente:

<b>Educación Básica</b>	<b>Educación Diferencial</b>	<b>Educación Física</b>
<i>Práctica básica 3</i>	<i>Práctica Profesional</i>	<i>Práctica Profesional</i>
Estudiantes que no han participado de la experiencia	Estudiantes que han participado de la práctica básica 4 (colaboran en la formación de sus compañeros de otras carreras)	Estudiantes que no han participado de la experiencia

Durante el semestre en curso, los equipos se componen:

<b>Educación Básica</b>		<b>Educación Diferencial</b>	<b>Educación Física</b>
<i>Práctica Profesional</i>	<i>Práctica Básica 2</i>	<i>Práctica Profesional</i>	<i>Práctica Profesional</i>
Estudiantes que han participado de la práctica básica 2 (colaboran en la formación de sus compañeros)	Estudiantes que no han participado de la experiencia semestre anterior	Estudiantes que no han participado de la experiencia semestre anterior	Estudiantes que no han participado de la experiencia semestre anterior

La participación de los estudiantes en práctica se desarrolla en primer y segundo ciclo de enseñanza, a partir de la elaboración de una planificación conjunta y en los distintos momentos de la ejecución didáctica del trabajo. La articulación de las planificaciones se sustenta en el supuesto que la construcción desde la praxis pedagógica propia de cada una de las disciplinas, en un espacio de reflexión colectiva, potencia la integración del conocimiento, desarrolla aprendizajes transversales y favorece la adquisición de habilidades específicas para las distintas áreas, con énfasis en la construcción comunicativa del currículo escolar.

## **Implementación del trabajo en los centros de práctica**

En esta experiencia el énfasis está en el trabajo desde el contexto. Por tanto, se definen criterios para identificar los centros de práctica más abiertos a la innovación. Criterios de selección:

1) Compromiso de abrir el espacio de aula a la incorporación de estudiantes en práctica de la carrera de educación básica, educación diferencial y educación física en los distintos niveles de su práctica; 2) Escuelas o colegios con heterogeneidad entre sí, en cuanto a su dependencia, el número de alumnos y atención a la diversidad; 3) Escuelas o colegios que participaron de la experiencia de innovación durante el segundo semestre del 2012; 4) Escuelas o colegios que generaran espacios de planificación conjunta dentro de mismo horario escolar; 5) Compromiso voluntario de los docentes guías, profesores jefes de cada curso, para apoyar el procesos de formación y su participación activa en las actividades de innovación pedagógica.

En consecuencia, para el primer semestre, se definieron siete centros de práctica: a) tres centros de dependencia Municipal, de características semi-rurales; b) tres centros de dependencia particular subvencionada con financiamiento compartido; c) un centro escolar de dependencia particular subvencionada perteneciente a una corporación.

En total se constituyeron 16 equipos multidisciplinarios. Distribuidos de la siguiente manera:

<b>Establecimientos</b>	<b>Equipos multidisciplinarios</b>	<b>Participación del Profesor guía</b>
<b>Colegio San Esteban</b>	4 equipos	<b>Si</b>
<b>Colegio Santo Tomás</b>	3 equipos	<b>No</b>
<b>Colegio Esmeralda</b>	2 equipos	<b>Si</b>
<b>Colegio Los Agustinos</b>	2 equipos	<b>Si</b>
<b>Escuela Colín</b>	1 equipos	<b>No</b>
<b>Escuela Oriente</b>	2 equipos	<b>No</b>
<b>Escuela Básica Duao</b>	2 equipos	<b>Si</b>
<b>TOTAL</b>	<b>16 equipos</b>	

La participación de estos equipos de trabajo se desarrolló entre marzo y agosto. He involucró diferentes transformaciones a nivel de aula y de centro escolar.

Durante el semestre en curso, se realizaron algunas modificaciones al trabajo en los centros. Se solicitó participación voluntaria de estudiantes en las distintas prácticas. Con ello, se redujo el número de equipos y de centros de práctica,



concentrando la experiencia en aquellos lugares donde los equipos de profesores solicitaron la continuidad del trabajo.

Se definieron cuatro centros de práctica donde se desarrolló el proyecto: a) dos centros de dependencia Municipal, de características semi-rurales; b) dos centros de dependencia particular subvencionada con financiamiento compartido.

En total se constituyeron 9 equipos multidisciplinarios. Distribuidos de la siguiente manera:

Establecimientos	Equipos multidisciplinarios	Participación del Profesor guía
<b>Colegio San Esteban</b>	5 equipos	<b>Si</b>
<b>Colegio Esmeralda</b>	1 equipos	<b>Si</b>
<b>Escuela Huiquilemu</b>	2 equipos	<b>Si</b>
<b>Escuela Básica Duao</b>	1 equipos	<b>Si</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9 equipos</b>	

Es importante señalar, que dos de estos centros de práctica ha participado desde el inicio del trabajo durante el año 2012. Uno de ellos, desde comienzos de este año, adopta el modelo pedagógico y la propuesta de trabajo colaborativo como parte de su proyecto escolar. Este centro de práctica, concentra la mayor cantidad de estudiantes de nuestra universidad, aportando en todos los cursos del establecimiento. Con ello, la relación entre escuela y universidad permite establecer un vínculo colaborativo para el desarrollo, tanto de aprendizajes profesionales en estudiantes en práctica, como de los aprendizajes instrumentales de los alumnos del establecimiento, en un trabajo pensado desde la comunidad escolar.

## Implementacion del trabajo en centros de práctica

La experiencia se desarrolla a partir de distintos momentos y procesos comunicativos:

**Fase de diálogo inicial:** Durante el mes de Marzo de este año, se inició una fase de sensibilización de actores educativos en las distintas escuelas de la VII región. Se proponen la posibilidad de iniciar un proceso de transformación escolar que tiene como requisito:

1) Que se atienda a las problemáticas y necesidades de cada contexto escolar; 2) que dicho proceso permita la co-construcción de la experiencia; 3) que se rompan las relaciones de poder clásicas entre disciplinas curriculares y se avance a

un trabajo de colaboración entre profesionales que comparten el momento de la planificación y el espacio de aula.

**Diálogo con todos los actores involucrados al interior del centro escolar:** Dada la disposición a participar de cada centro de práctica, se realiza una reunión donde se integran el equipo directivo, los docentes de cada centro, coordinadoras y supervisoras de práctica, para dialogar la disposición, inquietudes y necesidades institucionales y específicas de cada curso. Este proceso se vuelve a desarrollar al finalizar el primer semestre, para evaluar a experiencia, y al inicio del segundo semestre de trabajo en las prácticas.

**Diálogo y formación de estudiantes en práctica:** Al inicio de cada semestre, se realizan reuniones de coordinación y formación de los estudiantes. Los alumnos conocen su distribución en los centros donde realizarán sus prácticas, pero además se buscan espacios para que los estudiantes conozcan a sus compañeros de equipo.

Los alumnos de educación básica, educación diferencial y educación física son invitados indistintamente a participar de un taller de formación en la nueva modalidad de trabajo de práctica y generar acuerdos de funcionamiento. Este trabajo se organiza en una primera instancia de diálogo sobre aspectos de organización de las prácticas con características interdisciplinarias, y para la coordinación de los equipos multidisciplinarios. Los principales temores de los estudiantes tuvieron relación con la falta de conocimiento respecto al trabajo que realizarían sus compañeros y las características que poseen otras carreras.

Por lo tanto, se generó una serie de dinámicas de integración social, y se aplicó la metodología de trabajo (grupos interactivos) con los mismos estudiantes en práctica, para que tuvieran la posibilidad de vivenciar el trabajo didáctico. El objetivo fue abrir un espacio de diálogo al interior de los grupos, a partir de los principios del aprendizaje dialógico y con el relato de la experiencia de los estudiantes del semestre anterior. Acá los alumnos dialogaron y expusieron sus aprehensiones y desafíos. Se potenció el aprendizaje entre pares, dado que quienes lideraban los grupos interactivos eran estudiantes de educación diferencial que habían participado el semestre anterior de esta modalidad de prácticas.

Durante el segundo semestre, las condiciones cambian, por tanto, la formación se desarrolla en el momento del taller de práctica y es liderada por los profesores supervisores.

**Diálogo en la acción:** Una vez que se da inicio al trabajo, se requiere un nuevo proceso de generación de acuerdos conjuntos con los profesores jefes y directivos. Este proceso se realiza en compañía del supervisor de práctica y permite construir compromiso sobre el sentido, la organización y la modalidad de trabajo a desarrollar entre todos quienes participan de la experiencia. Entre las exigencias está la aplicación de algún instrumento diagnóstico construido por ellos mismos o bien algún instrumento estandarizado que se ajuste a las necesidades de los estudiantes. Desde la información emanada de estediagnóstico se definió la modalidad que adopta el modelo didáctico. Se considera importante la definición de los estilos de aprendizajes para la organización de los grupos interactivos.

## **Organización colaborativa del trabajo de aula**

Durante el primer semestre, se define que las distintas prácticas se reúneninterdisciplinariamente durante 6 horas pedagógicas, los días martes de cada semana. Se definió ese día porque los alumnos de educación básica asisten solo un día a la semana al centro educativo. La distribución del tiempo fue la siguiente:

### **Horarios**

8:00-10:00 Desarrollo trabajo colaborativo en equipo multidisciplinario

10:00-11:00 Planificación conjunta y evaluación de la intervención.

11:30-13:00 Revisión y elaboración adecuaciones curriculares. Reuniones técnicas con equipo de profesores y directivos.

El segundo semestre se modificó esta distribución horaria, dado que los estudiantes discutieron sobre la necesidad de permanecer más tiempo al interior del aula, para lograr relaciones de más cercanía con los estudiantes. Por tanto, las cuatro primeras horas se trabaja en el aula, y las dos últimas en la planificación conjunta.

## **Modelo pedagógico de carácter dialógico**

El modelo pedagógico es el mismo implementado desde el comienzo de esta experiencia. La concepción dialógica de la pedagogía implica asumir el currículum, la didáctica, el aprendizaje, la evaluación y la especialidad que se enseña, como medios para promover interacciones humanas mediadas por la argumentación de toda la comunidad que participa protagónicamente sobre la base de acuerdos (consensos y

disensos) orientan sus acciones para transformar las propias construcciones intersubjetivas. Para Ferrada (2008) es necesario definir un enfoque pedagógico que, al menos, considere la multiplicidad de variables implicadas en los fracasos de los logros de aprendizaje de este tipo de alumnado, al mismo tiempo, que requiere resituar tanto la formación de profesorado como la participación de la comunidad educativa y social en el trabajo pedagógico que se produce tanto dentro como fuera del aula.

La filosofía de este trabajo presenta en sus bases una serie de principios modelo de aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997) que dan sentido a la construcción colaborativa de los estudiantes en práctica y define nuevas formas de interacción entre escuela y universidad, estos son:

*Diálogo Igualitario:* Se produce cuando el lenguaje (verbal y no verbal) se utiliza como medio para lograr el entendimiento de todas las personas que participan en la comunidad. Las personas se aproximan en un plano de igualdad y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Esto se desarrolló en los distintos espacios de intervención y especialmente en el momento de la planificación conjunta. En un comienzo el liderazgo lo desarrollaron las estudiantes de educación diferencial, sin embargo, progresivamente se modificaron las relaciones de estatus disciplinar y el trabajo fue construido en un plano de igualdad.

*Inteligencia cultural:* Capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que portan todas las personas. No reduce al sujeto a su dimensión cognitiva sino que integra la capacidad universal para comunicarse a través del lenguaje, contemplando la pluralidad de dimensiones de las acciones humanas. Las habilidades comunicativas son componentes indispensables de la inteligencia. Esto se potenció a partir de distintos espacios de dialogo con los supervisores de práctica y con otros profesores universitarios (voluntarios), se enfatizó en que todos quienes forman parte de la experiencia poseen vivencias e inteligencia práctica para aportar a ampliar los significados sociales y culturales.

*Transformación:* El aprendizaje dialógico transforma los sentidos que se construyen a partir de la interacción entre personas distintas que reflexionan sobre sus experiencias y la relación con su entorno. Esto se desarrolló a través de la nueva organización de aula y en la gestión inclusiva realizada por directivos. Poco a poco, se fueron modificando las relaciones entre distintos profesionales.

*Dimensión Instrumental:* Son los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarios para actuar con éxito en la sociedad. La selección de estos aprendizajes provenientes del ámbito de la ciencia y

de la técnica requiere de la participación estudiantes y de sus familiares en un contexto de diálogo entre iguales. Se respetaron los planes de estudio oficial, enfatizando en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, aportando saberes sociales y experiencias que incorporaron lo lúdico al trabajo didáctico.

*Creación de Sentido:* La posibilidad de elegir el proyecto vital requiere de un tener acceso a un abanico de posibilidades que puede ofrecer la educación, a partir de la relación con referentes distintos, esto permite compartir y de discutir sobre distintas formas de vida. El ingreso de estudiantes en práctica de distintas carreras permite ampliar las posibilidades de que los niños y niñas conozcan realidades y proyectos de vida diversos.

*Solidaridad:* Es la base de las distintas interacciones y de la colaboración del trabajo de aula. En este caso, se presenta cuando se generan espacios de diálogo multicultural, multisocial, multiprofesional. Los estudiantes no solo trabajan para obtener el resultado de su propio desempeño de práctica, sino por los aportes que su trabajo tiene para las finalidades definidas por el colectivo de profesionales que ingresan al aula.

*Igualdad de diferencias:* se orienta hacia la afirmación que la verdadera igualdad respeta la diferencia, así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados en los distintos ámbitos (Flecha y Puigvert, 2002). En este caso, las diferencias que presentan las distintas carreras son un aporte para la elaboración conjunta. Se valora y respeta la diferencia de conocimientos y habilidades en una construcción donde todos participan igualitariamente.

*Emocionalidad/corporeidad* (Ferrada, 2009) establece que somos sujetos biológicamente empáticos (Varela, 2000) por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica. Las relaciones entre estudiantes en práctica son amorosas, no funcionales.

## **Modelo pedagógico a partir de trabajo en grupos interactivos**

Con la finalidad de aportar al trabajo colaborativo, se asume el compromiso de incorporar una dinámica interactiva de trabajo en estaciones que permita hacerse cargo de la heterogeneidad de los estudiantes y de los objetivos de inclusión educativa de estudiantes con NEE. El proceso pedagógico busca trabajar desde la diversidad del aula, otorgando variadas experiencias a los estudiantes y distintos referentes sociales en cada interacción de aula.

La metodología de los *Grupos Interactivos* corresponde a una disposición didáctica propia del modelo dialógico de la pedagogía (Ferrada y Flecha, 2008).

Operativamente, los *Grupos Interactivos* corresponden a un conjunto de estrategias didáctica, para un determinado aprendizaje, que se desarrollan simultáneamente coordinados cada una de ellas por uno o más colaboradores de aprendizaje. Ante este nuevo escenario, es evidente que los roles al interior del aula se modifican programática y paradigmáticamente, pues al presentarse una mayor diversidad de interacciones, para ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender, el profesor, por ejemplo, debe asumir un rol coordinador de las acciones pedagógicas ahora incorporando a los colaboradores de aprendizaje en el desarrollo de los grupos interactivos (Ferrada y Flecha, 2008; Andaur y Cols., 2008).

En este sentido, la acción didáctica en los *Grupos Interactivos* deben promover fundamentalmente la interacción social mediada por el lenguaje, la cooperación y la solidaridad, pues de ese modo se activan capacidades y destrezas en proceso de aprendizaje que son desconocidas al momento de realizar tareas individuales.

Como los grupos interactivos, tienen en su base la intersubjetiva y la contextualización de la didáctica. No pueden diseñarse como un modelo cerrado y estático, sino más bien, una elaboración abierta, creativa y al servicio de las necesidades de los cursos en los cuales colaboraron nuestros estudiantes.

## **Representación operativa de los grupos interactivos**

En concreto, esta experiencia establece los puentes de colaboración entre las distintas carreras de la siguiente manera:

Durante el primer semestre los grupos interactivos están conformados por los siguientes colaboradores de aprendizaje, 1) dos estudiantes en práctica de educación diferencial; 2) un estudiante en práctica de educación básica; 3) un estudiante en práctica de educación física; 4) la profesora de aula. Cada participante está a cargo de una estación de trabajo. El alumno de educación física participa al inicio del trabajo, durante un tiempo aproximado de 10-15 minutos a través de actividades de activación o relajación según necesidad, donde el objetivo es crear una ventana óptima de aprendizaje dentro del programa de aprendizaje colaborativo. Cabe señalar que en algunos centros escolares, los equipos están constituido por una alumna de educación diferencial y dos estudiantes de educación básica, más el profesor de aula.

Un segundo cruce interdisciplinario se realizaría otro día de la semana, incorporando dos horas pedagógicas de trabajo el aula. La conformación de los equipos multidisciplinarios fue la siguiente: 1) dos estudiantes de práctica profesional de educación básica y cuatro estudiantes de educación diferencial y dos estudiantes de educación física. La pausa activa se mantendría para todos los grupos. Las alumnas de educación diferencial se harán cargo dos veces a la semana de un mismo grupo interactivo, específicamente en el sector de lenguaje.

Los cursos dónde funcionó el trabajo en grupos interactivos fueron cuatro. Además se planificaron unidades remediales en la clase de educación física, buscando reforzar aprendizajes y habilidades según las necesidades detectadas por las alumnas de educación diferencial y educación básica y las relaciones socio-culturales de los alumnos involucrados en el proyecto.

Durante el segundo semestre se modifica la participación de los practicantes de educación física, quienes se hacen cargo de una estación fuera del aula.

La planificación constituye el espacio donde todos los miembros del equipo elaboren las estrategias más adecuadas para cubrir las necesidades específicas de cada curso y donde se diseñe el trabajo en grupos interactivos.

Esto lleva a decisiones, tales como que en algunos casos los que roten sean los niños y niñas, y en otros, dada las condiciones espaciales, quienes roten sean los colaboradores de aprendizaje, con sus respectivos materiales.

La duración de los tiempos por cada estación, también son variables, estableciéndose un rango entre cinco a quince minutos. En cada grupo se evidencia una estrategia de aprendizaje distinto, pero en el contexto de un mismo aprendizaje y contenido. El estudiante por tanto, tiene distintas oportunidades de aprender, en contraposición con el modelo tradicional.

En definitiva, esta propuesta de transformación basada en el contexto y la realidad cultural en que se desenvuelven los estudiantes, demanda que los estudiantes en práctica reflexionen sobre los intereses de los educandos, los referentes culturales propios de sus situaciones de vida, las tradiciones y costumbres locales, considerando que a partir de los propios referentes puedan ampliar sus significaciones y su construcción de mundo.

## **Interacciones colaborativas en el proceso de práctica**

Un primer nivel de interacción comienza con trabajo interdisciplinario de académicos que participan en los proceso de formación inicial docente, en una mirada dialógica, complementaria y fundada en alcanzar de acuerdos.

Un segundo nivel corresponde a la retroalimentación, diálogo y seguimiento en contexto educativo. Ello implica distintos momentos y tiempos de conversación con actores educativos, implementación de planificaciones multidisciplinares y consensuadas a nivel de escuela, apertura a nuevos agentes educativos que se incorporan de manera colaborativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación metacognitiva de la propuesta. A partir de estos espacios se resignifica la función que cumplen las supervisoras que evalúan el trabajo de los estudiantes en las escuelas. Dado que más que estar centradas en el control de la ejecución, deben rotar su labor hacia la mediación y colaboración entre estudiantes y la comunidad educativa.

Un tercer nivel se visualiza en la puesta en práctica interdisciplinaria, entre estudiantes de distintas carreras de formación inicial docente, lo que conlleva diálogos, acompañamiento, seguimiento y retroalimentación en la universidad y en contexto educativo por parte de académicos.

Un cuarto nivel de interacción se establece a partir de la articulación que se realiza entre los procesos de práctica y el currículum de formación general de los estudiantes. Los estudiantes de práctica profesional vinculan el desarrollo de esta innovación a su seminario de título. Por lo tanto, además de las intervenciones en aula, son los mismos estudiantes quienes investigan y van aportando a la construcción de conocimiento, desde la sistematización de distintos aspectos de la experiencia.

Finalmente de aquí se establecen tres ámbitos de investigación: 1) las nuevas competencias profesionales para la formación inicial de profesores que emergen de los procesos de transformación pedagógica; 2) el aporte de la educación física al trabajo interdisciplinario en grupos interactivos; 3) el desarrollo de estrategias lúdicas para el aprendizaje de la lectura inicial en el trabajo en grupos interactivos.

## Conclusiones

Para los procesos de transformación escolar, las prácticas pedagógicas constituyen un espacio de creación, articulación y desarrollo de propuestas innovadoras, al generar puentes de colaboración entre los distintos niveles de práctica y entre las prácticas de distintas carreras.

El desarrollo de un modelo pedagógico de carácter dialógico en la línea de prácticas docentes favorece la integración de los distintos actores educativos en



espacios de construcción interdisciplinaria y otorga un nuevo sentido profesional a las interacciones a interior del aula.

El trabajo colaborativo en grupos interactivos requiere de espacios de planificación colectiva al interior de los centros de práctica, y la participación activa de los profesores guías a cargo de los cursos.

La participación organizada y articulada de las prácticas pedagógicas establece nuevas relaciones entre universidad y escuela, favoreciendo los procesos de autogestión de los centros escolares que participaron en el proyecto y propiciando transformaciones para la cultura universitaria. Progresivamente se establecen nuevas coordinaciones y una gestión más inclusiva de los directivos y equipos de profesores, conjuntamente con supervisores de práctica.

El trabajo colaborativo presenta nuevos desafíos a los docentes universitarios, dado que se requiere la resignificación de roles y funciones que tradicionalmente han estado centradas en el producto y control de la ejecución.

La articulación de la línea de prácticas con los seminarios de título, potencia los procesos reflexivos desde la praxis educativa y desarrolla habilidades investigativas que movilizan a los estudiantes hacia la construcción de conocimiento, y aporta al mejoramiento de las intervenciones en el aula.

## **Bibliografía**

- Andaur, A., Gutierrez, M., Schreiber, B. y Venegas, C. (2008) “La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos”. En Revista Rexe, (7), N° 13. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Ferrada, D. (2007) “Enlazando Mundos”: un relato de un proyecto de transformación social y educativa. En Huberman, H. (comp.). *El otro va a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens. (En prensa).
- Ferrada, D. (2009) “El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico”. En Revista Educere. Vol. 13, N° 44. Merida, Venezuela.
- Ferrada, D. (2012) *Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto “Enlazando Mundos”*. Chile: RIL editores.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008) “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes”. En *Revista de Estudios Pedagógicos*. Vol. 34, Nº 1, Valdivia.

Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.

Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. España: Morata.

Varela, F. (2000/2010): *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: JC Editor.

# **A iniciação a docência no curso de pedagogia no âmbito do PIBID. Pedagogia educação ambiental na Universidade Federal do Pampa**

Schumacher, Jane

[mixianepereira@yahoo.com](mailto:mixianepereira@yahoo.com)

Universidade Federal do Pampa. Brasil

## **1. Contextualizando as ações**

O grupo do PIBID Educação Ambiental da Unipampa-Campus Jaguarão, foi seconstituindo, na constância das ações e intervenções. O grupo foi desencadeado com o projeto institucional Entre a universidade e a escola: redes que tecem saberes docentes (PIBID 2011) cujo objetivo é incentivar a formação de docentes para a Educação Básica em uma perspectiva investigativo-reflexiva.

A proposta do subprojeto PIBID para o Curso de Pedagogia da UNIPAMPA – Campus Jaguarão está estruturado de modo a fundamentar-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais tendo como objetivo central desenvolver um processo de pesquisa visando os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Ambiental (EA) nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental e no próprio CAMPUS da UNIPAMPA, através de uma triangulação inter-relacionada entre: a formação dos professores em Educação Ambiental, as características da realidade natural e social e, atividades de ensino e de aprendizagem da educação ambiental tendo como princípios as definições dos objetivos do Programa Bolsas de Iniciação à Docência.

Neste contexto entende-se que o conhecimento da realidade constitui pressuposto para inserção no contexto socioeducativo e ao exercício da docência, pois o momento histórico presente exige que este profissional tenha formação inicial adequada buscando atender assim as demandas do processos de ensinar, aperfeiçoamento teóricos metodológicos, a organização curricular de forma interdisciplinar e a refletir sobre a própria prática.

Portanto, o objetivo deste texto é o de socializar alguns aspectos da investigação acerca de como o processo vivenciado no PIBID vem possibilitando ao Licenciado em Pedagogia, a sua integração com professores da rede pública de ensino e com alunos da Educação Básica, levando em conta as atividades desenvolvidas neste processo de ensinar e aprender. O principal foco desta reflexão é configurar acerca da repercussão do PIBID na formação inicial de novos professores Licenciados em Pedagogia, buscando compreender a organização e funcionamento da Escola,

compreender como planejam e desenvolvem suas práticas tendo a Educação Ambiental como fio condutor. Neste contexto buscamos compreender e explicitar pluralidade que envolve o exercício da docência, bem como a dinâmica e funcionamento das realidades escolares.

A experiência real do exercício na educação Básica enriquece a formação inicial e profissional dos licenciados, bolsistas do Programa, uma vez que estes estão em contato direto com a realidade vivenciada pelos professores do Ensino Fundamental. Diante deste entendimento, conforme Freire (1996) a atividade educativa não pode ser uma experiência fria, sem alma, reprimindo emoções, desejos, sentimentos, sonhos, mas uma experiência ética e política, permeada pela disciplina intelectual e pelo rigor epistemológico. Assim, preparar estes futuros licenciados para ensinar implica prepara-los para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-os no processo de investigação que ocorre pelo estabelecimento da relação teoria e prática.

## **2. A iniciação à docência e o ensino da educação ambiental na educação básica: um relato dos supervisores e bolsistas**

Através do procedimento descritivo analítico realiza-se abaixo, o registro das ações vivenciadas nas escolas de Educação Básica no Município de Jaguarão através das ações descritas pelas Supervisoras e Bolsistas de Iniciação a Docência. Neste contexto, a busca por diferentes possibilidades de conexões entre os saberes construídos durante a formação docente e os emergentes das práticas pedagógicas no cotidiano da Escola de Educação Básica consiste um desafio diante da complexidade dos olhares sobre a práxis pedagógica, como podemos analisar com base nas descrições abaixo, em formato de artigo.

### **2.1. O ensino de Educação Ambiental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alcides Marques**

O ensino da educação ambiental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques, busca realizar uma análise referente às Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, o plano de ensino utilizado pela escola para as turmas atendidas por bolsistas, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, para que através dessa análise possam ser explicitados e esclarecidos alguns pontos relacionados à inclusão da Educação Ambiental na escola e principalmente na sala de aula. Para iniciar essa relação, primeiro é necessário que se conheça quais são as especificações contidas nas diretrizes curriculares para a Educação Ambiental:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012)

Portanto entende-se que segundo as diretrizes os meios ambiental e social devem fazer parte dos currículos tanto do ensino fundamental, quanto do médio, abrangendo todo o conhecimento relacionado ao meio físico e natural, para que os alunos possam tomar conhecimento de tudo que faz parte de sua vida, além disso, fica claro em (BRASIL, 2012) que “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental.”

Apesar do reconhecimento referente à relevância e obrigatoriedade da educação ambiental nas escolas, ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Dr. Alcides Marques, foi possível perceber que o tema, tratado com extrema importância e citado como obrigatório, não faz parte do PPP e nem está contido como conteúdo transversal no plano de ensino para a turma de terceiro ano da escola.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, o PIBID Educação Ambiental está atuando na escola buscando trabalhar a interdisciplinaridade, através da realização de atividades voltadas a educação ambiental. O objetivo é que sejam desenvolvidas atividades que contenham conteúdos já trabalhados pela professora, como português e matemática, buscando estabelecer uma prática educativa integrada com os conteúdos trabalhados na escola.

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a

procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas. (BRASIL, 1998, p 193)

Essa relação entre os agentes que irão trabalhar com a educação ambiental é de extrema importância, pois é a partir dela que se fará possível uma descoberta de pontos que tragam condições de perceber e entender, quais são os pontos onde existirão maiores possibilidades de estabelecer uma interação com os alunos. A participação do professor, e a colaboração de todo o corpo escolar é o ponto de partida para que se faça um bom trabalho e quando se fala em corpo escolar, inclui-se desde a merendeira, até os pais dos alunos, pois a escola se forma com a participação de todos.

Segundo as Diretrizes Curriculares:

O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. (BRASIL, 2012)

As atividades realizadas na escola Dr. Alcides Marques, são desenvolvidas de acordo com a necessidade de cada turma, seguindo os conteúdos programáticos estabelecidos no plano de ensino do ano. As turmas analisadas abrangem alunos com idade de 6 a 11 anos.

Como resultado, é possível citar algumas das atividades mais significativas realizadas na escola, é claro que todas as atividades desenvolvidas com os alunos são consideradas de grande importância, porém as principais serão apresentadas a seguir. É válido ressaltar a importância de levar o conhecimento aos alunos através de jogos.

Foram desenvolvidos alguns durante as atividades e, é notória a empolgação dos alunos durante a realização dos mesmos, e assim, estão aprendendo e brincando. De acordo com KISHIMOTO (1999, p.138):

Se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais “escolares”, que podem se utilizar dos mesmos materiais.

Também foram realizadas “aulas passeios”, principalmente quando trabalhamos o meio urbano, para que os alunos pudessem perceber que a escola está localizada no meio urbano e como é a vegetação do município. As aulas foram preparadas levando em consideração as técnicas do educador francês Celestin Freinet, que acreditava que o interesse da criança não estava na escola e sim no que acontecia fora dela. Freinet

idealizava esta atividade com o objetivo de trazer motivação, ação e vida para a escola.

Outra atividade desenvolvida buscava fazer com que os alunos identificassem a importância dos cinco sentidos, vindo a reconhecer os mesmos a partir de atividades práticas, nas quais podem vivenciar as funções de cada órgão dos sentidos.

A prática proposta em sala é que os alunos tenham o máximo de contato com materiais concretos, como: Alfabeto em braile construído pelos próprios alunos, para que os mesmos tenham noções de vivência de uma pessoa com deficiência visual; alimentos variados para identificar os cheiros e os gostos; um passeio em volta da escola para identificar diversos sons e materiais com textura variada para que identifiquem através do tato, tendo como metodologia principal o desenvolvimento de uma aula de natureza participante, investigativa e construtivista.

Montamos em sala um supermercado onde os alunos trabalharam com dinheiro de brinquedo a partir de situações problemas, nas quais tinham que definir a quantidade de alimento que se pode comprar com o valor que se tem ao mesmo tempo em que se trabalha matemática e português fazendo assim a lista de compras e anotando o preço de cada alimento, além dos cálculos que são necessários para pagar e devolver o troco. Esta atividade é muito importante para que eles saibam lidar com as dificuldades do dia-a-dia e aprendam a compreender seus pais quando é dito que não podem comprar certas coisas porque às vezes a renda familiar é pequena.

Os alunos passam a perceber a importância de estudar para que possam ter uma condição de vida melhor que a de seus pais. Estudar sobre o ambiente em que vivemos vai muito além de trabalhar questões relacionadas a plantar e reciclar, pois a renda familiar também é uma questão do ambiente em que vivem que está diretamente relacionada aos assuntos citados anteriormente. Outro conteúdo importante é a higiene e para que fosse vivenciado pelos alunos, foi levado um boneco até a sala e a partir dele pode-se trabalhar como devem cuidar do seu corpo passo a passo, de forma concreta.

Após algum tempo em sala e reconhecendo melhor os alunos, já notamos algumas mudanças ocorridas em suas concepções acerca de alguns assuntos, e através de conversas com os alunos conseguimos ter clareza de alguns aspectos referentes ao seu cotidiano tornando possível a percepção de que muitos deles não conheciam a real situação da família.

Consideramos que essas atividades foram bem produtivas para os alunos, pois todos se envolvem com as propostas, e tem a oportunidade de aprender os conteúdos de uma maneira mais descontraída e lúdica.

A atuação do PIBID na escola visa trazer novas formas de interação para as crianças, pois é evidente que quando se trabalha um tema diferente da forma tradicional como é tratado, os resultados alcançados são melhores e mais consistentes. As diretrizes curriculares apresentam quais os objetivos da Educação Ambiental e são esses objetivos que norteiam o trabalho realizado na escola.

## **2.2. A Iniciação a docência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Amaro Junior**

Os bolsistas deste projeto têm por objetivo trabalhar o tema educação ambiental para alunos do 1º ao 5º ano de três escolas estaduais do município de Jaguarão. Este relato refere-se ao trabalho realizado na escola Dr. Manoel Amaro Junior por 5 bolsistas a partir do segundo semestre de 2012.

O trabalho inicial consistiu na familiarização dos Pibidianos com a escola a fim de criar um vínculo tanto dos bolsistas com a escola fazendo com que os professores conhecessem o projeto obtendo assim um vínculo de confiança com os bolsistas. Nessa etapa além da participação dos bolsistas nas atividades comemorativas da escola (como por exemplo, o desfile cívico e a festividade referente ao dia das crianças) os bolsistas realizaram oficinas de brinquedo reciclado para que com esta atividade educativa fossemos aprofundando o vínculo com os futuros alunos. Dentro do conhecimento da realidade escolar montamos um documentário em comemoração aos 50 anos.

Com base em pesquisas em documentos (objetos da época da fundação da escola) fotos e entrevistas semiestruturada com pessoas que trabalharam e/ou estudaram na escola que teve como objetivo pesquisar sobre os métodos de ensino e dificuldades enfrentadas na escola na época de atuação de cada um. Além da escola o grupo PIBID EA em sua totalidade (15 bolsistas) deu início em um projeto de criação de uma biblioteca reciclada. Biblioteca que conta com livros que estavam sendo descartados pela comunidade jaguarense. Para isto firmou-se uma parceria com a COOADESPS (Cooperativa Aliança de Economia Solidária e Prestadora de Serviços).

A partir do março de 2013 os bolsistas iniciaram suas atividades em sala de aula trabalhando diretamente dentre os alunos, tendo como base um plano de ensino elaborado anteriormente que contemplava áreas como: fonte de renda (profissão dos pais, sistema monetário, artesanato, agricultura familiar), Meio rural (zona urbana,



zona rural, zona rur-urbana, vegetação e fauna específica), Solo (tipos de solo, erosão e agrotóxicos), Alimentação (pirâmide alimentar, alimentação saudável, vitaminas e nutrientes, higiene alimentar e reaproveitamento de alimentos) saúde e prevenção (higiene e sexualidade, doenças e vacinas, drogas e álcool, violência). Estas áreas foram pensadas segundo as Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental contemplando entre eles o Art. 3º “A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.”

A partir destes temas os bolsistas desenvolveram atividades em sala de aula sempre contemplando a prática, pois conforme Piletti (1991) “Quando lidamos com experiências diretas, a aprendizagem é mais eficaz, pois é conhecido que aprendemos através dos nossos sentidos (83% através da visão; 11% através da audição; 3,5% através da olfação; 1,5% através do tato; e 1% através da gustação) e que retemos apenas 10% do que lemos 20% do que ouvimos e logo abordaremos e 90% do que ouvimos e logo realizamos”

Portanto podemos afirmar que estas atividades de ensino e extensão foram de suma importância para mostrar que a função do pedagogo não está apenas na sala de aula e pode ser exercida de diversas formas além do tradicional, e desta forma pudemos ter um contato maior com a comunidade nos deixando bem mais confortáveis na prática em sala de aula.

### **2.3. As experiências pedagógicas das Pibidianas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII - Jaguarão RS**

O Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão, desenvolve atividades voltadas à Educação Ambiental na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo despertar a sensibilidade ambiental nas crianças, através de temas relativos ao ambiente em que interagem, fazendo uso de atividades diferenciadas e próximas à realidade das crianças. Para a elaboração dos objetivos que são trabalhados e orientar o trabalho sempre fazemos uso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

O PIBID Educação Ambiental teve início na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII no ano de dois mil e onze, na época foram feitos os primeiros

contatos e organização do trabalho que seria realizado, tendo a colaboração dos pibidianos e pibidianas, da Supervisora da escola e a orientação da Coordenadora do Subprojeto a Dra. Jane Shumacher. Nesse primeiro ano e no seguinte as atividades tiveram um enfoque mais conservacionista, os temas foram desenvolvidos de acordo com a localização geográfica das escolas, cabendo a nossa o estudo do Rio Jaguarão, seu entorno, fauna, flora, poluição, reciclagem, água e etc.

O trabalho da supervisora do programa na escola entra como o elo da mesma com a Universidade, adequando e orientando o conhecimento dos bolsistas ao Projeto Político Pedagógico da escola. Neste ano o Programa adotou uma posição de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, onde propõe que: “A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.” (Artigo 6º, pag.2)

Em vista disso foram elaborados os objetivos gerais e específicos que seriam trabalhados, tendo a contribuição das bolsistas e das escolas envolvidas, de acordo com o plano de ensino das mesmas, como: Saúde e prevenção de doenças, alimentação, sexualidade, trabalho e produção de renda, entre outros. (BlogPibid: <http://pibidpedagogiaunipampa.blogspot.com.br/>)

Para desenvolver os objetivos propostos as alunas fazem uso de jogos, brincadeiras, dinâmicas, passeios a museus, áreas rurais, bem como recebendo a visita de pessoas da comunidade e município.

Um fato corrente entre as bolsistas é a colocação de que ser bolsista PIBID significa ter mais trabalho, mais estudo, mais aprendizagens e mais conquistas, pois faz parte das atribuições escrever artigos para eventos, inscrever trabalhos para apresentação, tais atividades as envolvem de tal maneira que passam a ter outra visão de sua formação, o que antes era apenas um curso de graduação com vistas a obtenção do diploma de nível superior passa a ser a escolha de uma futura profissão, para isso já planejando uma especialização, mestrado e doutorado.

Para alcançar os muitos objetivos planejados através dos temas já citados anteriormente foram realizados e confeccionados jogos didáticos, entrevistas nas ruas, aulas passeios, montadas maquetes em sala de aula, além de inúmeras discussões e debates realizados a cada encontro.

Dentre as atividades desenvolvias pelas bolsistas no primeiro ano do Programa, tanto em sala de aula quanto fora dela, estão a elaboração de cartazes sobre os diversos assuntos trabalhados como, flora, fauna, reciclagem, lixo, poluição e água, a

elaboração de um “Cantinho da natureza”, onde os alunos tinham a prática de conservar e cuidar de plantas, atividade pedagógica que serviu de tema para diversos trabalhos. Aula passeio ao rio Jaguarão; Gincana “Rio Bonito” para limpeza do rio; Construção de um varal com as principais espécies da fauna de Jaguarão; Construção de uma pescaria com espécies de peixes encontradas no nosso rio; Confecção de inúmeros jogos com materiais recicláveis como quebra-cabeça, boliche, dominó e jogo da memória.

Confecção de lixeiras seletivas; Confecção de desenhos sobre cada assunto trabalhado em aula; Desenvolvimento de atividades e brincadeiras para a festa junina da escola; Participação no desfile de aniversário da escola; Participação nas atividades lúdicas da mesma, relacionadas ao dia da criança e aniversário do colégio; Apresentação de vídeos, slides, fotos e dramatização de histórias. Sendo bem significativa uma atividade integradora entre todas as bolsistas e professoras da escola pela zona rural do município com a contribuição de um guia local dentro do Projeto “Conhecendo o lugar onde vivo”.

Já em dois mil e treze o trabalho planejado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental buscou-se outro enfoque, mais distanciado da visão conservacionista, com construção de brinquedos de sucatas (bilboquê, vai-e-vem, boliche, jogo da velha gigante...); Visita a supermercados; Construção de um minimercado em sala de aula para trabalhar o sistema monetário; Visita de artesãos quando trabalhamos “Artesanato”; Elaboração de um concurso “Para o bem de todos: soluções para salvar o planeta”, onde cada um apresentou em forma de desenho e uma frase um solução criativa para salvar nosso meio, e as três melhores foram premiadas e as outras viraram um lindo livro de pano; Construção de um livro de pano com as soluções do concurso; Atividade troca-troca em que na aula onde trabalhamos sexualidade os meninos tiveram que brincar de bonecas, e as meninas de futebol, para conscientização que não há problema algum, apenas pré-conceitos formados; Construção de um jogo de dominó sobre zona rural e urbana; Visita de alunos de outro ano para falar um pouco das diferenças e semelhanças sobre a zona urbana e a zona rural; Atividades de higiene, onde foi levado para sala de aula uma boneca, onde todos os alunos tiveram que praticar os hábitos de higiene mais frequentes e gincana com objetos recicláveis, onde vários objetos foram escondidos em salas de aula, e cada aluno que encontrava um determinado objeto teria que classificar o mesmo e coloca-lo em uma das lixeiras seletivas.

Jogo de Tabuleiro que desenvolve questões sobre o sistema monetário, contendo cédulas de dinheiro para os alunos manusearem; Livro de plástico com tampas de

sorvete com história de quadrinhos sobre EA desenvolvidas pelos alunos; Construção de uma trilha questionável de papelão com questões de higiene, confeccionadas por eles; Reprodução do Jogo Passa ou Repassa também sobre questões de higiene e Gráficos sobre o meio de vida das zonas urbana e rural, bem como cartazes sobre o mesmo tema.

Os resultados obtidos com o Programa têm uma percepção de longo prazo, neste ano começamos a colher os frutos do trabalho desenvolvido no ano anterior, com alunos mais questionadores, integrados e preparados para aprofundarem-se cada vez mais na temática ambiental.

O PIBID trabalha com a educação ambiental vista como um algo bem mais abrangente que somente fauna e flora, trabalhamos com todos o meio que vivemos, educando crianças para serem agentes ativos de uma sociedade sustentável, percebeu-se que não existe idade para explorar a aprendizagem, pois atividades variadas podem ser exploradas tanto por pré adolescentes quanto por crianças da Educação Infantil com a mesma naturalidade, colaborando para um ambiente social bom para se viver, despertando nelas a sensibilidade ambiental, trazendo muitos benefícios não só para elas, mas também para as acadêmicas que, além de adquirirem experiência em sala de aula antes do estágio, assimilam aprendizagens e conhecimentos em eventos e leituras feitas em reuniões de estudo sobre a docência e a Educação Ambiental como um todo.

### **3. Considerações finais: possibilidades da iniciação a docência**

As ações descritas revelam que a prática da iniciação a docência, vem contribuindo com ensino da Educação Ambiental nas escolas de Educação Básica. Constata-se que as atividades propostas nas escolas têm contribuído para desenvolver competências e habilidades nos licenciados bolsistas, aumentando a desenvoltura mediante o planejamento e a execução das intervenções didáticas.

A aproximação dos bolsistas no contexto escolar contribuiu para um maior conhecimento desta realidade, das potencialidades e limitações que a docência oferece. A produção escrita dos bolsistas também tem mostrado uma melhora devido à exigência da necessidade da divulgação científica das ações, efetivadas na produção de trabalhos apresentados em eventos de natureza acadêmica- científico.

A interação no ambiente universitário realizado pelas supervisoras (professoras da Educação Básica) tem contribuído na medida em que as mesmas estão envolvidas

neste processo de construção de iniciação a docência nos contextos em que atuam, planejando, propondo e auxiliando os bolsistas nas escolas. Neste propósito é que as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID Pedagogia Educação Ambiental, busca efetivar uma prática político pedagógica onde as escolas são os espaços privilegiado para o exercício da cidadania e formação de sujeitos políticos, capazes de promover mudanças na sociedade em que vivem. Para tanto, que é necessário uma formação inicial e continuada, crítica e de qualidade, para que esses licenciados estejam aptos a se reconhecer e assumir o papel de “intelectuais transformadores”, conscientes das múltiplas influências que modelam o currículo, mas também de suas possibilidades de intervenção enquanto profissionais com potencial para transformar as práticas pedagógicas em ações transformadoras da realidade natural e social. A concluir, são visíveis as possibilidades e o enriquecimento que a iniciação a docência agrega à formação acadêmica, ao possibilitar a vivência prática das diversas atividades que constituem o ofício docente, proporcionando aprendizagens que são verdadeiras matérias-primas na formação.

#### **4. Referências**

- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- Brasil. Lei no 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>. Acesso: 15 jan 2013.
- Brasil. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- Brasil. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2012. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>.
- Brasil. Decreto- lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política de Educação Ambiental e dá outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1999.
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998.

- Brasil. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHOS PLENOS. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 (\*) Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília. 2012.
- Freire, P. A educação na cidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Freire, P. Pedagogia da autonomia. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Freinet, Célestin. O jornal Escolar: temas pedagógicos. Lisboa: Editora Estampa, 1974
- Giroux, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Gouvêa, G. R. R. Rumos da formação de professores para a educação ambiental. Educar em revista, Curitiba, n.27, jan/jun 2006.
- Lima, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. Educação e pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, jan./abr. 2009.
- Morales, A. G. Processo de institucionalização da Educação Ambiental. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Cadernos Temático da Diversidade Educação Ambiental. Curitiba: SEED – PR., v. 1, 2008.
- Piletti, Claudino; Piletti, Nelson. Filosofia e história da educação. 9.ed. SÃO PAULO: Ática, 1991. 264p.
- Moreira, A. F. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: Alves, N. (Org.). Formação de Professores: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Krasilchik, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. Revista Ciência e cultura, ano 38, n.12, p. 1958- 1961 dezembro de 1996.
- Kishimoto, T.M. (org.) O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1999.

Sacristán, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Saito, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: Ruscheinsky, A. (Org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# Práticas sociais neopentecostais e formação de professores na periferia urbana

Silva, Katiane Machado da

[rosagramsci@gmail.com](mailto:rosagramsci@gmail.com)

Lopes, Elisabeth de Fátima da Silva

[vvityvit@gmail.com](mailto:vvityvit@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## Introdução

Este trabalho que aqui se explicita inicialmente num artigo é fruto de meu doutoramento em Educação em processo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Professora Carmen Lúcia Bezerra Machado. Este objetiva uma discussão das religiões neopentecostais na periferia urbana e a formação de professores<sup>1</sup>.

Pensar as neopentecostais e suas práticas educativas nos remete a muitos questionamentos, pois é olhar para elas na parte de uma totalidade que é a sociedade e ao mesmo tempo, na relação, sendo parte e todo, neste ponto de não olhar para um elemento, mas esta como o todo dentro da parte e a parte dentro desse todo, nos permitindo captar esse movimento do real. Este texto trabalha com as categorias analíticas do Trabalho, Educação e Religião.

Iniciou este trajeto de discussão a partir de um estudo de caso de natureza qualitativa Metodologicamente caminhamos na perspectiva da concepção dialética do conhecimento. O local no qual realizo o trabalho de campo para a obtenção dessas informações as quais socializarei abaixo é a periferia urbana do bairro Pestano em Pelotas/RS.

Parto do pressuposto que as religiões são educadoras sociais, na atualidade, as neopentecostais se constituem como uma das ferramentas de educação no processo de reorganização do capital. Deste, desdobro a centralidade nas práticas educativas exercidas pelas neopentecostais na periferia urbana.

Organizarei esse texto da seguinte maneira: Uma introdução com um breve contexto desse trabalho de pesquisa; a seguir uma breve justificativa de por que

---

<sup>1</sup> Toda vez que me remeter a Professores designarei este termo aos educadores sociais das igrejas neopentecostais, trabalharei com essa terminologia devido a discussão do eixo e por compreender estes sujeitos como professores já que desenvolvem atividade de ensino e aprendizagem, com uma intencionalidade política pedagógica e como mediadores de processos de formação humana.



Neopentecostais, Periferia Urbana e formação de professores; Após trabalho, As Práticas Sociais Neopentecostais na Periferia Urbana. E, depois, As Neopentecostais e Formação de Professores. E, por fim, as considerações com os desafios e aprendizados produzidos a partir desse trabalho.

## **Por que neopentecostais, periferia urbana e formação de professores?**

Há um desafio posto à todos que pesquisam os movimentos da sociedade, compreender essa mudança religiosa brasileira dentro o processo social, tendo isto na totalidade, mas com ênfase nesse e seu papel como “*educadoras da sociedade*”<sup>2</sup>, ou seja, o que isso implica no campo da educação brasileira.

Como pesquisadora, me debruço a estudar as neopentecostais, pois é algo que está eclodindo não só como uma realidade à sociedade brasileira, mas também como um fenômeno social a ser pesquisado quando se objetiva compreender a realidade social brasileira, neste caso, a periferia urbana e seus sujeitos.

Segundo Mariano (1999): “o crescimento pentecostalismo constitui fenômeno de amplitude mundial.” (pg.9). Isso se explicita se observamos o aumento das religiões evangélicas na sociedade brasileira, há uma elevação e os dados abaixo revelam isso.

Os evangélicos foram o segmento religioso que mais cresceu no Brasil no período intercensitário. Em 2000, eles representavam 15,4% da população. Em 2010, chegaram a 22,2%, um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas (de 26,2 milhões para 42,3 milhões). Em 1991, este percentual era de 9,0% e em 1980, 6,6%. (IBGE, 2010)

Estes dados acima só elucidam que está nascendo uma nova configuração religiosa na sociedade brasileira. E, as neopentecostais aos poucos tem se tornado foco de muitos pesquisadores. Segundo minhas pesquisas um há um conjunto de trabalhos sendo produzidos acerca desse fenômeno social.

Contudo, sob o foco periferia urbana e neopentecostais podemos constatar explícita carência de pesquisa, principalmente, sobre a temática de suas práticas educativas. Constatei uma quase inexistência de produção bibliográfica na área da

---

<sup>2</sup> Educadoras da sociedade a qual compreendo a parti de Gramsci que explicitou isso assim “A história é uma contínua luta de indivíduos e grupos sociais para mudar aquilo que já existe em cada momento dado, mas para que a luta seja eficaz, estes indivíduos e grupos deverão se sentir superiores ao existente, educadores da sociedade”. (GRAMSCI, 2001, p.g. 54-55)

educação, os poucos trabalhos que encontrei se remetem a ciências sociais (sociologia da religião, antropologia da religião, psicologia social, saúde, entre outras ciências).

Compreendendo a relevância social desse fenômeno social para a compreensão da realidade, realizo um trabalho de pesquisa com objeto de estudo nas práticas educativas neopentecostais e periferia urbana.

Por que a periferia urbana? Por que foi onde no Brasil se gestou/a com mais intensidade esse fenômeno e também o porquê a pesquiso como o local de explicitação de suas contradições. Por que neopentecostais e formação de professores? Por que atualmente as neopentecostais desenvolvem uma prática educativa onde, seja pastor ou obreiro, ambos, exercem um papel de educadores sociais, a partir de um trabalho religioso, estes estão fazendo processos de formação humana, aqui, neste momento não explícito que tipo de formação humana se é de amoldamento social, coerção, adestramento social para a continuação do modo de produção capitalista ou se é para emancipação humana, mas sem dúvida, estes são educadores sociais, é foi neste sentido que trabalharei o texto abaixo.

## **As Práticas sociais Neopentecostais na periferia urbana**

Na periferia urbana, um novo cenário vem se apresentando com novas formas de exploração, produzidas na objetividade/subjectividade do trabalhador urbano. E, ao mesmo tempo, fazendo com que, no processo de violência e dominação, exercidas sobre o trabalhador urbano, se instituí novos espaços fecundos de luta, porque expressam o campo da luta de classes. Como desvelou Marx (1989, p. 749), no capital, “a acumulação de riqueza num pólo é [...] acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital”.

Há necessidade de se estudar as neopentecostais a partir de seu espaço de gênese, no campo brasileiro, ao situarmos esta, têm-se como centro a periferia, é ali, neste campo que se constitui e consolida o que hoje conhecemos como religiões neopentecostais.

Neste sentido abrir esse campo que é a periferia no sentido de compreendê-la dentro da lógica de produção capitalista. Estando voltada a entendê-la no processo de expropriação dos trabalhadores e de suas terras, que os joga numa nova condição de existência e funda o que hoje denominamos e conhecemos como periferia urbana.

O termo periferia deriva “(do grego *periphérea*: de *perí*, "em torno", e *pherein*, "levar"; através do latim *peripheria*) indica originalmente a linha que define uma circunferência. Em geral refere-se ao limite de qualquer espaço ou objeto”. Contudo,

trabalho com a visão da geografia e ciências sociais que produzem uma definição mais na linha de território ou de divisão sócio- econômica dos países. “No modelo dual ‘centro-periferia’ de organização territorial do sistema econômico mundial, a periferia é constituída pelos países, dependentes dos países centrais ou industrializados.”<sup>3</sup> (WIKIPÉDIA, 2013)

A periferia nasce a partir da constituição do modo de produção capitalista, ela tem germes desde a constituição de expropriados e expropriadores. É neste espaço/contexto que nascem as práticas sociais neopentecostais.

Essas características que hoje presenciamos e vivenciamos está descrita em o **Capital** uma das principais obras de Karl Marx (2006). Nesta obra, o autor, analisa esse processo, desde o século XVIII, com a Revolução Industrial. O que quero dizer com esta afirmação? Que foi a partir desse período histórico que se gestam elementos atuais que perpassam o tempo/época como: a condição miserável aos trabalhadores, má alimentação (desnutrição/fome), as más habitações e as mais diversas formas de amontoamento de trabalhadores, também, a redução de salários e o alto custo de vida, enfim a exploração dos trabalhadores.

Com isso, joga-se a massa de trabalhadores de um lado para o outro, primeiro estes migram e junto levam consigo o germe dessa nova e velha forma de organização social, as relações pré - capitalista e as relações capitalistas. Esses trabalhadores que emigram na luta pela sobrevivência constituem-se num papel importante no processo de acumulação do capital e darão origem para o que hoje conhecemos como periferia. (MARX, 2006)

É no capitalismo que nasce o termo e toda uma forma, um papel/função da periferia na constituição e reprodução do capital. Com a pauperização da classe trabalhadora, e sem outras alternativas, estes são empurrados e encurralados no entorno do centro, como bem evoca London (2002) e os denominando-os como “*Feras ou Povo do Abismo*”<sup>4</sup>.

Contudo sabemos que a história da periferia é feita com ferro e fogo, ou seja, com muita violência e sangue. Que a saída dos camponeses do campo não foi pacífica, mas cheia de revoltas, prisões, repressão, morte. Ao se depararem a nova realidade da cidade ou no campo, pois expropriados de suas terras, estes, tiveram que habitar diferentes lugares pela nova organização social e econômica. Como estes só detinham como bem sua força de trabalho e assim, nada mais estará seguro.

---

<sup>3</sup> Disponível: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Periferia\\_\(desambigua%C3%A7%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Periferia_(desambigua%C3%A7%C3%A3o)) acesso: 10/07/13.

<sup>4</sup> Uso essa terminologia que resolvi pegar de London emprestado e que me utilizarei ao denominar o povo da periferia. Abismo como fronteira, um lugar de luta e disputa pela sobrevivência.

As “*Feras ou Povo do Abismo*” foram e são até hoje empurrados para as piores condições de existência. Historicamente, os aparelhos ideológicos trabalharam e trabalham para que estes aceitassem e façam dessa condição como um “destino. Apesar ser comum a todos a luta permanente de sobrevivência, há os que se submetem e se adaptam, e os que resistem e lutam para construir possibilidade de transformar essa condição. E bem apontado no Capital “*noventa por cento dos casos, a vida humana não passa de uma luta para existir*” (Marx, 2006, p.757)

[...] As migrações rural x urbano se dirigiam especialmente para São Paulo. Em 1970, São Paulo concentrava o parque industrial que respondia por 58% do valor da transformação industrial nacional (SEABRA, 2004). A partir dos Anos 80, a indústria de São Paulo começa a mostrar incapacidade para absorver a mão-de-obra dos migrantes que não paravam de chegar e, com isso, acelera o crescimento das periferias e o desemprego de seus moradores. (RIVERA, 2010, p. 62)

Neste contexto descrito acima, a periferia urbana tornou-se um espaço fecundo para as mais distintas religiões, desde as religiões católicas ou protestantes, entre outras.

No caso específico brasileiro, este espaço assumiu uma nova característica no início do século XX, pois o país se industrializa e conjunto uma massa de trabalhadores do campo é expropriadas de suas terras<sup>5</sup> e engrossarão as cidades o que produzirá um movimento de massificação urbana. Esse novo fenômeno social a periferia urbana será campo fértil de constituição das religiões evangélicas, que vão utilizar esse espaço para seu processo de evangelização.

[...] A questão mudou já nos anos sessentas. Isto porque, a partir dos anos cinquenta, começou o processo de industrialização do Brasil e com este veio o inchaço das grandes cidades, por causa da migração campo-cidade e das regiões Norte e Nordeste para o Centro-Sul. Nesta ocasião, as favelas começaram a pipocar e os desajustes sociais se ampliaram. Pessoas ficaram desarraigadas, sem raízes familiares, culturais e geográficas, formando uma massa humana não beneficiada pelo processo social.. Ao mesmo tempo, estas massas marginalizadas pelo processo social tornaram-se campo fértil para a evangelização. A mobilidade geográfica quebra vínculos sociais e deixa a pessoa sem referenciais seguros. (GOMES, 2004, p.4)

Os elementos acima foram possivelmente um dos elementos propulsores e a materialidade para o nascimento das neopentecostal, ou seja, construíram a

---

<sup>5</sup> Também chamado e caracterizado como êxodo Rural

possibilidade, claro que aqui não poderíamos arriscar uma leitura sem uma intencionalidade, pois a periferia urbana, a religião neopentecostal são partes do que se constitui o movimento da sociedade brasileira.

As “*Feras ou Povo do Abismo*” são os sujeitos que protagonizaram e protagonizam as práticas sociais neopentecostais. Essas práticas se explicitam nas mais diversas ações cotidianas das neopentecostais como, por exemplo, cultos, campanhas, grupos de estudo, festas, ações solidárias, encontros de mulheres e jovens, entre outros.

A prática social das neopentecostais se foca nos problemas do cotidiano das famílias, principalmente, nas questões voltadas a saúde, emprego, moradia, relações afetivas, entre outros. O jeito de trabalhar envolve, sobretudo, os cultos com foco na bíblia. A centralidade está no espírito santo.

O neopentecostalismo rompe com boa parte o ascetismo do protestantismo, e também com um conjunto de elementos que compunha o protestantismo e o pentecostalismo, como por exemplo, o uso e costumes, principalmente as questões comportamentais, como por exemplo, passaram a consumir uma série de mercadorias que anteriormente era considerado “pecado”. Faz necessidade o destaque de alguns elementos que me chamaram atenção, pois nas leituras apareceram muito atuais, é o elemento da “*graça*” e da “*salvação*” e desse “casamento” entre religião e modo de produção, ou seja, da religião como elemento de amoldamento social, que designo na pesquisa como “educadores sociais”.

A atuação das igrejas neopentecostais passa a ter uma função no processo de reestruturação do capital na medida em que a abertura das fronteiras, as novas tecnologias de produção promovem e aceleram situações de exclusão social e de desenraizamento do sujeito de seus ambientes sócio-culturais.

## **As Neopentecostais e Formação de Professores**

Os rejeitados e os inúteis! Os miseráveis, os humilhados, os esquecidos, todos morrendo no matadouro social. Os frutos da prostituição – prostituição de homens, mulheres e crianças de carne e osso, o fulgor e espírito; enfim, os frutos da prostituição do trabalho. Se isso é o melhor que a civilização pode fazer pelos humanos, então nos deem a selvageria das ruas nua e crua. Bem melhor ser povo das vastidões e do deserto, das tocas e cavernas, do que ser um povo das máquinas e do Abismo.”

O capital mediante a crise vivida no fim do século XX aliada à necessidade de constituir um trabalhador/a afinado/a com as mudanças sociais no processo de reorganização do trabalho tem utilizado atualmente as religiões neopentecostais como ferramenta de educação da sociedade brasileira. Nesta dimensão tais religiões assumem o papel histórico de educadoras sociais.

Em síntese: periferia como um território permanente de disputa de classes, por isso, a ênfase nessa perspectiva acima.

Neste sentido, e destacando esse elemento fundante, *“periferia urbana com campo de disputa”*, que desde a sua constituição segundo minhas leituras é como costume caracteriza como *“uma panela de pressão social”* lugar permanentemente estigmatizado pelos meios sociais de comunicação.

Ao deparar-me na prática social<sup>7</sup> com esta nova realidade, no primeiro momento, aflorou um sentimento de impotência e indignação, mas que logo foi dando espaço para a esperança, para a utopia, pois ali, na periferia, local constantemente *“diabolizado”* pelas forças dominantes da classe capitalista através dos meios de comunicação, se percebe um novo fôlego para a atual luta, tão sufocada pelo capital. Constatei o que Paulo Freire (1987) afirmou ao longo de sua vida, que o oprimido carrega dentro de si o opressor, mas também, a possibilidade de sua libertação.

A inserção na periferia urbana de Pelotas/RS é devagar. Aos poucos, adentro este espaço, que desde o início me provoca e me desafia. Observo que esta realidade por mais explicitada que o seja, nos Meios de Comunicação como um lugar de "violência", é local de produção de vida e de existência, local de produção de experiências<sup>8</sup>. *“Os moradores da periferia não apenas sobrevivem, mas vivem, produzem e se reproduzem; tanto no plano econômico material quanto no campo simbólico cultural.”* (RIVERA, 2010 p.57) Um processo que necessita ser analisado à luz da própria produção social do capital.

---

<sup>6</sup> LONDON, Jack. O povo do Abismo A fome e miséria no coração do império britânico: uma reportagem do início do século XX. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

<sup>7</sup> Processo desenvolvido pela pesquisadora como educadora e militante social no Movimento dos trabalhadores Desempregados durante os anos 2007 até 2011, onde desenvolveu o trabalho com as mulheres da periferia urbana do RS.

<sup>8</sup> Quando me refiro experiência estou falando do conceito de Experiência em THOMPSON. THOMPSON Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Thompson, (A Condição da Classe operária Inglesa) que está explicitada, tanto no sentido da opressão como na libertação desses sujeitos da periferia. Assim, experiência como possibilidade de desenvolvimento humano.

As neopentecostais vão assumindo distintos lugares sociais, entre os quais, destaco, os meios de comunicação social, as universidades, as escolas, os conselhos municipais tutelares, os partidos políticos, enfim, qualquer espaço de reprodução de ideologia. Costumo usar uma terminologia que estamos numa nova “*cruzada santa*” de uma nova hegemonia religiosa. É neste ponto que entra a formação de professores, que eu destaco como formação de educadores, ou os mais distintos sujeitos que trabalham nas neopentecostais em prol ao seu projeto religioso, seja diretamente nos cultos ou nos espaços ocupados por esta religião.

Na realização dessa pesquisa em curso sobre as práticas sociais neopentecostais alarguei o olhar e observo que esses educadores mais do que assumir a proposta religiosa são os multiplicadores do projeto pedagógico, que pode ser analisado como um projeto alicerçado na Teologia da Prosperidade<sup>9</sup>, onde se dilata normas e regras e se formam novos padrões e ética dentro de um sistema mercantil da fé e de relação com o sagrado.

## Considerações

Situo este trabalho de pesquisa neste contexto das relações sociais de produção capitalista, com objetivo de uma análise do processo educativo que acontece nas práticas educativas neopentecostais. Trata-se de um processo cheio de contradição, pois as religiões neopentecostais em sua prática não explicitam o trabalho como matriz de formação, contudo, este permeia toda a reprodução social, e me força a pesquisar e analisar este dentro do processo de movimento do capital.

Enfim, aqui me desafia a ampliar o olhar e ver: como é que acontece? Como formam/educam os trabalhadores que fazem parte dessas religiões neopentecostais/há diferenciais? Quem é esse trabalhador que está nas religiões neopentecostais da cidade? Que características sociais possuem? .O que nos desafia a pensar o trabalho também neste processo social religioso e como este se liga à lógica do capital.

---

<sup>9</sup> A Teologia da prosperidade nasce nos EUA 1949 com o foco na cura, na prosperidade e na fé. No Brasil surge em 1970. É um das bases do Neopentecostalismo. Destacam-se dois aspectos: Um novo conceito de fé e a ênfase no consumo. Nela prosperar além de permitido é incentivado, também é desvalorizado o sofrimento terreno. (SANTOS, 2006, p.14). A chamada “Teologia da Prosperidade”, para muitos evangélicos mera “teoria”, é uma formulação doutrinária moderna, surgida, como vimos, no pentecostalismo americano. Proclama a “plenos pulmões” que o crente que tem consciência e que possui a fé verdadeira desfruta o direito, como uma licença especial conferida pela divindade, de impor e exigir do próprio Deus o cumprimento das bênçãos prometidas no ambiente a aliança. (ALMEIDA JUNIOR, 2008, p. 155)

O desafio posto é desnaturalizar as religiões, pesquisar, compreender e analisar qual é o papel que as religiões evangélicas na periferia urbana, tendo como horizonte que todas as religiões numa sociedade de classe estão a serviço de uma ideologia.

Os aprendizados que vem se produzindo no conjunto dessa pesquisa estão permitindo desvelar a religião além de como Marx disse em 1844 “ópios do povo”, as neopentecostais como uma ferramenta de educação a serviço da classe dominante, cumprindo um papel histórico de disseminar a ideologia dominante, produzindo sujeitos adeptos e conformados com a realidade.

## **Bibliografia**

Alberti, V. *História Oral a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

Alberti, V. *Manual de História Oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

Almeida, R. de. Os Pentecostais Serão Maioria no Brasil? Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv4\\_2008/t\\_almeida.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_almeida.pdf). Acesso: 11/12/12

Coelho, I. Gomes. *NEOPENTECOSTALISMO*. Conferência teológica apresentada pelo Prof. Isaltino Gomes Coelho Filho à Faculdade Teológica Batista de Campinas, em 12 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.ibcentral.org.br/arquivos/recursos/NeoPentecostalismo.pdf>. Acesso 14/09/10

*Evangélicos Neopentecostais: Um Crescimento Vertiginoso e Perigoso*. Disponível em: Evangélicos Neopentecostais: Um Crescimento Vertiginoso e Perigoso [http://formou-dissecaepublica.blogspot.com.br/2008/03/evangelicos-neopentecostais-um\\_22.html](http://formou-dissecaepublica.blogspot.com.br/2008/03/evangelicos-neopentecostais-um_22.html). Acesso 14/09/10

González, S. (org) *A Teoria Marxista hoje problemas e perspectivas*. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO Expressão Popular, 2007.

Gramsci, A. *Cadernos do Cárcere*. 3 ed. V1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Gramsci, A. *Cadernos do Cárcere*. 2. Ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Gramsci, A. *Cadernos do Cárcere*. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.



IBGE. [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2170&id\\_pagina=1&titulo=Censo-2010:-numero-de-catolicos-cai-e-aumentado-de-evangelicos,-espiritas-e-sem-religiao](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170&id_pagina=1&titulo=Censo-2010:-numero-de-catolicos-cai-e-aumentado-de-evangelicos,-espiritas-e-sem-religiao)

Jameson, Fredric. *Cinco teses sobre o marxismo atualmente*. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da História: marxismo e pós modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

London, J. *O povo do Abismo A fome e miséria no coração do império britânico: uma reportagem do início do século XX*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

Löwy, M. *O Marxismo e a Religião*. IN: Baron, Atilio A., AMADEO, Javier;

Marx, K. *O Capital. Crítica a economia política*. Livro Primeiro. Volume 1. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Marx, K. *O Capital. Crítica a economia política*. Livro Primeiro. Volume 1. 25ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Marx, K. *O Capital. Crítica a economia política*. Livro Primeiro. Volume 2. 21ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Marx, K. *A questão Judaica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1991.

Marx, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Marx, K. *A Ideologia Alemã*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Marx, K. *A Ideologia Alemã*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

Mariano, R. *Neopentecostais: Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.

Mariano, R. *Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal*. Estudos Avançados 18(52), 2004 (p121-138) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a10v1852.pdf> Acesso: 29/09/10.

Menegat, M.; Behring, Elaine Rossetti; Fontes, Virgínia (org.). *Dilemas da Humanidade Diálogos entre civilizações*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.

Oliveira, Solange de Vieira, Sidney Gonçalves. *Origem E Desenvolvimento do bairro Três Vendas Em Pelotas – RS*. (O tema aqui desenvolvido é parte do trabalho de Conclusão de curso da licenciatura e Geografia da universidade Federal de Pelotas - UFPEL. A pesquisa se encontra na metade, e será apresentada no final de 2010). Acesso: <http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=25060> 11/10/10

Pelotas Origem. *Wikipédia, a enciclopédia livre*. (Dados Sobre Pelotas/RS). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pelotas> Acesso: 11/10/10

Periferia Origem. *Wikipédia, a enciclopédia livre* Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Periferia\\_\(desambigua%C3%A7%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Periferia_(desambigua%C3%A7%C3%A3o)) acesso 10/07/13.

Rivera, Paulo Barrera. *Pluralismo Religioso e Secularização: Pentecostais na periferia da cidade de São Bernardo do Campo no Brasil*. Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2010/t\\_rivera.htm](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2010/t_rivera.htm) acesso 12/07/13.

Silva, Romero Júnior Venâncio. *A CRÍTICA DA RELIGIÃO EM MARX: 1840-1846*. Tese (Doutor em Filosofia). Tese apresentada ao Programa de pós-graduação interinstitucional em Filosofia das Universidades de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Paraíba, 2010.

Simsom. Olga de Moraes Von. *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

Scheliga, Eva Lenita. *Educando os sentidos, orientado uma práxis etnografia de práticas assistenciais de evangélicos brasileiros*. Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Antropologia social da Universidade de São Paulo. 2010.

Thompson, Paul. *A Voz do Passado*. 3ª edição Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

Triviños Augusto Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Bases Teórico- Metodológicas na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Porto Alegre, Editora Ritter dos Reis, 2001.

WEBER, MAX. *A ÉTICA PROTESTANTE E O ESPÍRITO DO CAPITALISMO*. 7ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

# **Formación de profesores de educación física: transformando el aula a través de una propuesta de trabajo interdisciplinario**

Souza de Carvalho, Ricardo

Schilling, Caroll

Bravo Alvear, Jovanny

Morales Vargas, Ronald

Otárola Otárola, Madelaine

[ricardosocar@hotmail.com](mailto:ricardosocar@hotmail.com)

Universidad Santo Tomás. Chile

## **Introducción**

Este estudio forma parte de un proyecto de transformación escolar que se desarrolla en distintos establecimientos educacionales de la Provincia de Talca, a través de un de una innovación curricular en la línea de prácticas pedagógicas en las carreras de Pedagogía en Educación Física, Educación Diferencial y Educación Básica de la Universidad Santo Tomas, sede Talca. El eje de este trabajo se centra en la interdisciplinariedad, aportando al aprendizaje dialógico y colaborativo.

Diversos autores han discutido sobre las tensiones que involucra el aumento de la interdisciplinariedad en ambientes escolares y en la formación de profesores (Murata, 2002; Hernandez & Brendefur, 2003; Placek, 2003) propiciando un debate en la búsqueda de conocimientos relevantes, contextos aplicables, experiencias de aprendizajes coherentes, y que atiendan a una diversidad de necesidades educativas.

Cone at al (1998), definen la interdisciplinariedad como “una práctica que integra dos o más áreas del conocimiento en una asociación significativa con el objetivo de enriquecer el aprendizaje de los alumnos en cada una de las áreas”. Con la implementación del trabajo interdisciplinario, las asignaturas no permanecen estáticas en su propio sentido, donde al menos existen cambios metodológicos y de perspectiva teórica (Miltestrass, 2009), transformando el espacio escolar.

En Educación Física, ha aumentado la discusión sobre la interdisciplinariedad en la literatura específica del área (Payne & Rink, 1997; Placek, 2003), donde los autores perciben el movimiento como un medio efectivo para propiciar contextos educativos integrados, concretos, auténticos y democráticos que aumentan y potencian los aprendizajes de los estudiantes de conceptos abstractos aprendidos en otras asignaturas.

Espinosa y Vidanes, (2003) plantean que “la actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos”. Es gracias al movimiento, que el niño puede realizar diferentes acciones motoras como, caminar, tocar, sostener, lanzar, golpear, etc., permitiendo así abrirse paso al mundo que lo rodea. Al avanzar en el tiempo, todos los movimientos rudimentarios que tiene el hombre comienzan a perfeccionarse debido a la maduración natural que tiene el organismo, por lo cual existen movimientos más precisos que dan una mejor perspectiva del entorno, obteniendo mayor exactitud en lo aprendido, por ende se entiende que sin el movimiento, el hombre sería como una roca que no tendría autonomía, y si no fuera por la fortuna de una acción externa, ésta nunca conocería otro lugar. Por tanto, se pretende que el movimiento sea un complemento en la enseñanza de las diferentes asignaturas creando un trabajo interdisciplinar en grupos interactivos.

En el sistema educacional chileno, los estudiantes entran generalmente con 6 años a primero básico, (//el Ministerio de Educación denomina como año de ingreso, según el Artículo 2º: Los y las estudiantes deberán tener como mínimo 6 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente para ingresar a primer año de educación básica regular//.) antes de haber pasado por la educación de párvulo en sus respectivos niveles. Por ende el Estado a través del MINEDUC logran crear un plan de estudio que sea gradual en el tiempo (contenidos complejos de acuerdo a la madurez alcanzada) para que los estudiantes posean la mayor cantidad de herramientas posibles, y así, en una vida futura, sean ciudadanos que se desenvuelvan en el país y aporten a la economía de la nación.

Todo lo anteriormente, se lleva a cabo en una sala de clases, donde existe un espacio homogéneo, donde los estudiantes pasan gran cantidad de tiempo y las materias abarcan diferentes disciplinas, como lo es matemática, lenguaje, historia entre otras, y la educación física que es la única materia que se desarrolla fuera del aula, quedando como un complemento del plan de estudio. La educación física tiene pocas horas a la semana en la distribución curricular comparado a las otras asignaturas que tienen un tiempo mayor. Por consiguiente, el estudiante está inserto en un sistema donde el movimiento, nuestro principal puente de aprendizaje, queda en un segundo plano. Además se debe resaltar que cada asignatura cuenta con un docente, con su respectiva área de aprendizaje, entra al aula y entrega el conocimiento de acuerdo a los contenidos propuestos por el MINEDUC en conjunto

con las necesidades del colegio (resultados), por lo cual, hay poca integración entre las asignaturas y el currículum carece de una conexión específica y planificada.

La labor de educar no solo le corresponde a los docentes, sino que a toda la sociedad en su globalidad. Toda la comunidad debe ser un apoyo pedagógico (cultura, comunidad, familia y hogar), donde todos apunten hacia un mismo fin... la educación de nuestros alumnos. En ese contexto el dialogo es un componente vital entre el profesorado (además de los diferentes actores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes), para aunar criterios de trabajo, para que todas la disciplinas convivan entre sí, teniendo cada una la misma importancia, punto primordial en la metodología dialógica. Ferrada (2012), afirma que en el Proyecto Enlazando Mundos “Existe una dimensión de dialogicidad en la que se desarrollan el trabajo, e implica la participación en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares de todos los niños y niñas de la escuela, sus padres, madres, familiares y vecinos, así como de agentes sociales externos y miembros de la escuela y de la universidad, para generar un trabajo conjunto que permita transformar la escuela en un espacio de aprendizaje social e instrumental, buscando generar igualdad educativa para todos y todas”

Por consiguiente, se hace necesaria la reformulación en la selección y organización de los contenidos, o sea, que dicha área no solo se centra en temas netamente físicos (Habilidades motrices básica, cualidades físicas, condición física, entre otros), sino que también integre contenidos de otras disciplinas y las pueda incorporar, para que por medio del movimiento, se puedan enseñar y tener un impacto positivo en los estudiantes respetando los distintos estilos de aprendizaje, siendo así, la educación física, un aporte para la metodología dialógica.

El estudio que se presentará a continuación, fue parte de un seminario de investigación y tiene como objetivo sistematizar el proceso desarrollado a través del proyecto de innovación de aprendizaje dialógico y colaborativo en grupos interactivos. Específicamente en la incorporación de un profesor de educación física al aula. Se busca identificar la evolución que tienen las personas en cuanto a los nuevos significados que se van creando conforme a las diferentes interacciones sociales que se generan en el transcurso del proyecto, con el objetivo de conocer el aporte que tiene la educación física a la interdisciplinaridad en un proyecto de innovación, el aprendizaje dialógico, en el marco del proyecto ENLAZANDO MUNDOS.

## **Importancia de la actividad física para el aprendizaje**

Se suele señalar que el rendimiento escolar está vinculado a un gran número de factores externos e internos, partiendo por instituciones, psicológicas, socioeconómicas y culturales. Recientemente, se demostró que la actividad neurocognitiva de los niños y también jóvenes ejerce un rol importante en el desempeño académico, especialmente en materias como las matemáticas, cálculo, química, biología e inglés.

Varios estudios han explorado la relación entre actividad física y rendimiento académico, (Dwyer, Sallis, Blizzard, Lazarus, & Dean 2001; Dwyer et al. 1983; Linder 1999; Linder 2002; Shephard 1997; Tremblay et al. 2000). Estos estudios suportan la teoría de que cuando la escuela implementa una cantidad considerable de actividad física a sus alumnos, estos tienen mejores rendimientos académicos, comparados con alumnos que no reciben actividad física adicional (Shephard, 1997).

Es aceptado actualmente que el cerebro controla las funciones mentales, fisiológicas y procesos comportamentales; y que el funcionamiento del cerebro es controlado por genes, donde los factores sociales, del desarrollo, y ambientales pueden alterar la expresión genética, y esas alteraciones pueden inducir cambios en el comportamiento y funcionamiento cerebral (Kandell, 1998). Se han elaborado circuitos neuronales del cerebro que regulan la alimentación, estado de ánimo, el placer, el dolor, recuerdos de recompensa por el comportamiento y la cognición (Berridge, 2003; Davidson & Irwin, 1999; Royall, Lauterbach, Cummings, et al., 2002). También se han identificado algunos posibles mecanismos por los cuales el ejercicio físico afecta la cognición. Queda evidenciado que el ejercicio voluntario puede aumentar los niveles del factor neurotrófico cerebral (BDNF), una neurotrofina relacionada con el factor de crecimiento del nervio, localizada principalmente en el hipocampo y en la corteza cerebral. El BDNF, mejora la supervivencia de las neuronas tanto in vivo como in vitro, además, puede proteger al cerebro frente a la isquemia y favorece la transmisión sináptica" (Thayer et al 1994), donde la capacidad de aprendizaje esta mediada por la acción del BDNF en la plasticidad sináptica, que es la base de la cognición (Vaynman, Ying, Gomez-Pinilla, 2003; Gomez-Pinilla, Ying, Roy, Molteni, Edgerton, 2002; Molteni, Ying, Gomez-Pinilla, 2002); también aumentan otros factores de crecimiento que estimulan la neurogenesis, aumentan la resistencia a lesiones cerebrales y mejoran los aprendizajes y rendimiento mental (Cotman & Berchtold, 2002).

Considerando las evidencias de la neurociencia moderna, se hace necesario incorporar aspectos biológicos en el quehacer diario de los profesores, para potenciar los aprendizajes y atender los distintos estilos de aprendizaje. Debido a estas

transformaciones, el aprendizaje dialógico surge como una opción pedagógica de importancia, entendiendo a los alumnos como personas capaces de comprender y valorar el proceso de enseñanza aprendizaje como parte del contexto socio cultural y de empoderamiento de saberes relevantes a su comunidad.

## **Caracterización de los estilos de aprendizaje para la organización de los grupos interactivos multidisciplinares**

Definir el concepto “estilo de aprendizaje” es fundamental para profundizar en las áreas que abarca, pero es sumamente complejo llegar a una definición exacta que pueda cubrir adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura.

Son muchos los autores que dan su propia definición del término, aquí algunos autores describen lo que para ellos es el estilo de aprendizaje:

Hunt (1979) señala que "El estilo de aprendizaje describe a un aprendiz en términos de las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje. Ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él".

Para Willing (1988) “La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz. Concretan pues la idea de estilos cognitivos al contexto de aprendizaje”

Keefe (1998) define lo siguiente “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Los **rasgos cognitivos** tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. **Los rasgos afectivos** se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los **rasgos fisiológicos** están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. Con esto se refiere al hecho de que cada persona, de una manera inconsciente en relación a los rasgos cognitivos y consciente en cuanto al uso de sus rasgos afectivos, cada uno utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender.

Reid (1995) considera que los estilos de aprendizaje son características cognoscitivas, fisiológicas y afectivas y por tanto los clasifica en tres grandes grupos:

1. Cognoscitivos:	2. Sensoriales:	3. Afectivos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Independiente-dependiente de campo</li> <li>- Analítico-global</li> <li>- Reflexivo-impulsivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceptivos: visual, auditivo, kinestético y táctil</li> <li>- Sociológicos: grupal, individual.</li> <li>- Medio ambiente: sonido, luz, temperatura, diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temperamentales: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo</li> <li>- Tolerante e intolerante a la ambigüedad</li> <li>- Predominio hemisférico-cerebral</li> </ul>

## Metodología

El diseño de la investigación es cualitativo, con el objetivo de observar el desarrollo del proceso en condiciones naturales y en función de las particularidades en el contexto del proyecto de innovación de aprendizaje dialógico, identificar la transformación de las personas en cuanto a los nuevos significados que se van creando conforme a las diferentes interacciones sociales que se generan en el transcurso del proyecto.

Los informantes claves corresponden a 10 alumnos de los cursos 2 y 3 básico, 2 docentes del colegio donde se desarrolló el proyecto, 2 alumnos practicantes de educación básica y educación diferencial participantes del proyecto.

Se recogieron datos a través de las técnicas de entrevista semi estructurada (2 entrevistas a los profesores y practicantes) y grupos de discusión (uno con los alumnos de 2° y 3° básico). El análisis de los datos se realizó a través de una categorización, donde se recogieron citas (datos arrojados por informantes) para respaldar el texto de análisis, de acuerdo al punto de vista de la literatura, y de acuerdo de los diferentes estudios científicos que se han realizado.

Durante todo el proceso de análisis, el dialogo entre los investigadores es el fundamento principal para aunar criterios con respecto al orden que se quiere llevar de acuerdo a los planteado con anterioridad.

## Implementación del proyecto de trabajo interdisciplinario



El proyecto se desarrollo en un colegio de dependencia particular subvencionada de la comuna de Maule, (comuna vecina a Talca), donde ya estaba implementado con alumnos en distintos niveles de prácticas pedagógicas de las carreras de educación diferencial (práctica profesional) y educación general básica (practica curricular 3). Con la intención de sumar los alumnos practicantes de Pedagogía en Educación Física (practica profesional), buscando generar estrategias no tradicionales en el aula, y a la vez, fortalecer los vínculos de trabajo colaborativo entre los docentes y distintas carreras que normalmente no se vinculan en un modelo tradicional de enseñanza.

Este trabajo se realizó a partir de la metodología en grupos interactivos, que basa su accionar en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula, a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender. Esta metodología incorpora agentes sociales al trabajo pedagógico que se denominan “colaboradores de aprendizaje” que realizan un trabajo voluntario de colaboración en el aprendizaje, de preferencia al interior del aula pero también en otros espacios de aprendizaje en el centro escolar (como las bibliotecas o las aulas de informática), bajo la orientación del profesor responsable.

Las intervenciones se realizaron en 4 cursos, (2 segundos básicos y 2 terceros básicos), donde habían un docente del establecimiento a cargo, más 3 alumnos de educación básica y diferencial, distribuidos en los cursos de manera que se pudiera siempre contar con la conformación de equipos multidisciplinarios al interior del aula, más un estudiante de educación física que apoyó el trabajo de los distintos grupos. Una vez distribuidos los cursos, y con los contenidos seleccionados y planificados con todos los participantes del equipo multidisciplinario (profesor de aula y alumnos de educación general básica, educación diferencial y educación física), se determinaba el orden de las actividades y los momentos del aula en que se realizarían las distintas intervenciones.

El alumno de Educación Física debía estar rotando en los cuatro cursos, y en cada curso debía estar media hora, de los cuales 10 min eran de participación directa, a cargo de actividades que se realizaban en diferentes momentos de una clase, acuerdo con lo planificado anteriormente en el equipo multidisciplinario.

INICIO DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA CLASE	PARTE FINAL DE LA CLASE
Actividades de activación de conocimientos o preparación	Apoyo a los grupos interactivos, o generación de	Actividades de relajación y cierre de aprendizajes:

para el aprendizaje: Ejercicios, dinámicas, juegos u otras actividades relacionadas con el contenido de la clase, que pudieran introducir conceptos básicos a través de la vivencia motriz	una dinámica intermedia relacionada con las actividades que se realizaban en clase.	Ejercicios, juegos u otras actividades motrices de relajación, retroalimentando lo aprendido en clases, y reforzando conceptos claves.
---	---	--

Durante el desarrollo de las actividades se incorporó un segundo alumno de educación física, dividiéndose así los grupos con 1 profesor de educación física a cada 2 cursos, donde los alumnos en algunas intervenciones realizaban el inicio de actividades y en otras el cierre de las actividades, según las necesidades levantadas en las planificaciones de los equipos multidisciplinares. Para ello todos los participantes se reunían, conformando los mismos grupos de trabajo que estaban en cada curso y se comenzaba a preparar la clase. Los contenidos por lo general estaban orientados por los profesores y los practicantes definían los objetivos, aprendizajes esperados y actividades.

## Interacciones colaborativas en el proceso de práctica

En las primeras interacciones en el proceso de prácticas, los alumnos de educación física fueron designados a cursos y grupos de trabajo interdisciplinario específicos donde en las jornadas de planificaciones fueron un espacio de conocimiento de cada una de las personas que conformaban los grupos (cuatro grupos de tres personas) pudiendo apreciarse las diferentes formas de pensar, de expresarse, actitudes varias etc. Al inicio, para los alumnos, la presencia de un estudiante de educación física era algo a lo que no estaban acostumbrados, y generaba cierta incomodidad y desconfianza en ambas partes:

ALUMNO EDUCACION FISICA	ALUMNO PRACTICANTE	PROFESOR DE AULA
“En lo personal me sentía raro, puesto que era el único de educación física dentro de 12 personas, además aquellas tenían muchos aspectos más parecidos, refiriéndome principalmente al dominio de los contenidos de lenguaje,	“Uno tiende a ver la educación física súper aislada, así como que ellos vienen a puro jugar, eso es lo que yo pensaba...”C1	“Las asignaturas más importantes son lenguaje, matemáticas, ciencias e historia, por lo que no le dan mucha importancia a la actividad física.”P1  “Desde mi punto de

<p>que era el punto fuerte a reforzar en los niveles a intervenir”F1</p>		<p>formación, la educación física siempre se realizo fuera del aula...”P2</p> <p>“Cada uno vive su metro cuadrado de su sector”P2</p>
--	--	---

F1: alumno practicante de educación física C1 y C2: Alumnos practicantes de educación básica y educación diferencial, P1 y P2: profesores participantes del proyecto

De acuerdo a la opiniones de los distintos participantes es posible observar que a través del currículo escolar, en la formación tradicional los distintos sectores no se comunican de forma integrada, donde cada profesor es dueño de su cátedra, con fuertes fronteras disciplinarias, y estatus diferenciados, generando la percepción de que algunas asignaturas son más importantes que otras, o que el conocimiento es exclusivamente academicista. Algunas investigaciones afirman que “en el desarrollo de la clase, el profesor sólo se centra en contenidos técnicos de la disciplina, sin reflexionar sobre otros aspectos que interactúan a nivel de contenidos (aspectos biológicos, psicológicos, fisiológicos, etc.). Por lo tanto, se aprecia que el objetivo inicial de integración no se presenta sistemáticamente” (Schilling, 2007), fortaleciendo esta idea de que cada disciplina es un mundo propio, individual, y sin relación con el mundo exterior que está inserto, donde la educación física es considerada una asignatura anexa al currículo, no como una parte transversal a este.

A medida que el proyecto avanzaba se pudo apreciar que se producían transformaciones en las clases según lo planteado en el modelo del aprendizaje dialógico.

En los distintos momentos dentro y fuera del aula existía dialogo igualitario, cada participante exponía desde su punto de vista lo que se le preguntaba o bien alguna reflexión u opinión de algún tema, nadie era dueño de la verdad, todos aportaban para la propia construcción de su aprendizaje; en el aula existía una diversidad amplia de perspectivas, por lo que las diferencias quedaban de lado. Los estudiantes que presentaban déficit atencional, problemas conductuales, hiperactividad, eran parte del funcionamiento normal del proyecto y no se les aislaba, como ocurre muchas veces en la mayoría de los establecimientos educacionales. Se generó un ambiente de solidaridad, ya que todos se colaboraban entre sí, en beneficio de un objetivo común.

Esa transformación queda en evidencia con las apreciaciones de los distintos participantes del proyecto:

ALUMNO EDUCACION FISICA	ALUMNO PRACTICANTE	PROFESOR DE AULA	ALUMNOS CURSOS 2° Y 3° BASICO
<p>“Todo era más armónico, sabíamos lo que teníamos que hacer, por lo cual, el trabajo resultaba más fluido, inclusive fueron tal los cambios, que yo ya no veía a mis compañeros distintos a mí, sino que eran parte de mí, los lazos de amistad estaban aflorando y las relaciones interpersonales eran mucho más amenas (el buen trato, compañerismo, colaboración etc.) sin dejar de vista el que siempre se debía mejorar en todos los sentidos, fuera en planificación, actividades, articulación etc. para que los estudiantes pudieran aprender de una manera innovadora.”F1</p>	<p>“El modelo también te permite tener una diversidad de estrategias que es ahí donde también entra el movimiento o sea generar un espacio donde se pueda aprender a través del movimiento”C1</p> <p>“Las fortalezas, claro, es que ustedes vinieran a prestarnos una cosa que generalmente a nosotros nos falta que es el movimiento, aprender haciendo”C1</p> <p>“El movimiento pueden hacer mucho más significativos los aprendizajes.”C2</p>	<p>“Desde que los niños entran a la sala sabiendo que tienen educación física su disposición es distinta, están dispuestos a aprender, a innovar y a experimentar nuevas cosas.”P1</p> <p>“Es un gran aporte que debiera ser utilizado siempre como apoyo a otros subsectores...”P2</p> <p>“Al tener experiencias más significativas, los contenidos les quedan más gravados.”P1</p> <p>“Yo en lo personal aprendí a valorar mucho el trabajo que realizan los profesores de educación física, porque yo de verdad miraba a huevo el trabajo que hacían...”P2</p>	<p>“Nos enseñaba a reconocer las cosas en movimiento...”A1</p> <p>“Otro tipo de clases, estoy aburrída de escribir objetivos...”A3</p> <p>“Aprender jugando como corriendo, aprender con la educación física.”A4</p> <p>“Nos pone como la lección de educación física pero... lenguaje pero más divertido.”A6</p> <p>“...nosotros aprendíamos y jugábamos al mismo tiempo.”A8</p>

F1: alumno practicante de educación física C1 y C2: Alumnos practicantes de educación básica y educación diferencial, P1 y P2: profesores participantes del proyecto; A1,A3,A4,A6,A8: alumnos de 2° y 3° básico del colegio.

Para Freire (1997), las personas somos seres de transformación, y el trabajo en equipos multidisciplinares fomenta las interacciones, la participación de todos los agentes educativos, valorando la cultura escolar, profesionalizando a los docentes y

mejorando los aprendizajes de los alumnos, generando espacios democráticos y participativos.

A través del trabajo colaborativo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de generar diálogos reflexivos, y pueden realizar ajustes en los contenidos y secuencias de aprendizaje, basadas en los tiempos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El momento de la planificación fue importante para generar las condiciones que posibilitaron los cambios, a través del respeto, la empatía y el trabajo en equipo.

La planificación integrada, es un elemento clave para desarrollar una colaboración interdisciplinaria efectiva (Hernandez & Brendefur, 2003).

El trabajo generado entre las disciplinas fue enriquecedor (pedagogía diferencial, básica y educación física) puesto que cada área presenta un dominio de algún tema en específico. Esto permite un complemento donde todas las áreas involucradas se fusionan para entregar una buena educación, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, y enriqueciendo el trabajo de cada una de las disciplinas individualmente.

## **Conclusiones**

Para responder a los objetivos del trabajo, efectivamente hubo resultados positivos ya que se logró identificar un cambio en la percepción de los estudiantes con la presencia del profesor de educación física en el aula, ya que sentían que estaban aprendiendo lenguaje con la clase de educación física, generando una perspectiva distinta de la clase.

Por otra parte, los docentes cambiaron su visión en relación al rol que desempeña el profesor de educación física, ya que se dieron cuenta que era capaz de realizar las clases al interior del aula y que pueden llegar a ser un aporte sustantivo para el desarrollo del aprendizaje en las otras asignaturas, al mismo tiempo, valoraron las actividades motoras, ya que estimulan a aquellos alumnos con distintos estilos de aprendizajes.

Los alumnos de 2º y 3º básico opinaron positivamente con respecto al trabajo en grupos interactivos, haciendo mención al apoyo que sentían de sus compañeros y sentir que todos estaban en el mismo nivel, enfatizando la socialización entre todos los integrantes de los grupos, al mismo tiempo, reconocían que aprendían disfrutando las actividades propuestas.

En cuanto al trabajo interdisciplinar, hubo impacto al interior del establecimiento, debido a que el ambiente de trabajo colaborativo favorecía la realización de las actividades propuestas, mejorando la comunicación, el trabajo en equipo, y generando un ambiente de solidaridad en la comunidad educativa participante del proyecto.

## **Bibliografía**

- Berridge KC. Pleasures of the brain. *Brain Cogn.* 2003;52:106–28.
- Cone, T.P., Werner, P., Cone, S.L., & Woods, A.M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cotman, Carl W. and Berchtold, Nicole C.; *TRENDS in Neurosciences* Vol.25 No.6 June 2002, 295-301
- Davidson, R. J, Irwin W. The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends Cognitive Sci.* 1999;3: 11–21.
- Dwyer, T., Coonan, W., Leitch, D., Hetzel, B., & Baghurst, R. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiologists*, 12(3), 308-313.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Espinosa, Antonio y Vidanes, Julio. *“Los juegos en la motricidad infantil”* INDE. Zaragoza, España. 2003. Pág 43
- Ferrada, Donatila. *“Construyendo Escuela, Compartiendo Esperanza”*. R/L editores. Stgo, Chile. 2012. Página 44
- Freire, Paulo. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gomez-Pinilla, F, Ying Z, Roy RR, Molteni R, Edgerton VR. Voluntary exercise induces a BDNF-mediated mechanism that promotes neuroplasticity. *J Neurophysiol.* 2002;88: 2187–95.

Hernandez, V.M., & Brendefur, J.L. (2003). Developing authentic, integrated, standards-based mathematics curriculum: (more than just) An interdisciplinary collaborative approach.

*Journal of Vocational Education Research*, 28, 259-283.

Kandel, E. R. A new intellectual framework for psychiatry. *Am J Psychiatry*. 1998;155:457- 69.

Linder, K. J. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science*, 11, 129-144.

Linder, K. J. (2002). The Physical Activity Participation--Academic Performance Relationship

Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.

Mittelstrass, Jürgen, On Transdisciplinarity, *TRAMES*, 2011,15(65/60), 4, 329-338, "Silverwhite Route following Pytbeas and Lennart Med" October 15, 2009, Tallinn, Estonia.

Molteni, R, Ying Z, Gomez-Pinilla F. Differential effects of acute and chronic exercise on plasticity-related genes in the rat hippocampus revealed by microarray. *Eur J Neurosci*. 2002;16:1107-16.

Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67-77.

Payne, V.G., & Rink, J.E. (1997) Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C.H. Hart, D.C. Burts, & R. Charlesworth (Ed.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* (pp. 145-170), Albany, NY: State University of New York Press.

Placek, J. H. (2003) Interdisciplinary curriculum in physical education: Possibilities and problems. In S.J. Silverman and C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed.) (pp. 255-271). Champaign, IL: Human Kinetics.

Royall DR, Lauterbach EC, Cummings JL, et al. Executive control function: a review of its promise and challenges for clinical research. A report from the Committee

on Research of the American Neuropsychiatric Association. *J Neuropsychiatr Clin Neurosci*. 2002;14:377– 405.

Schilling, Caroll. “*Construcción curricular en el profesor*”; Tesis presentada a la facultad de educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. 2003. Página. 34.

Schilling, Caroll. “Los códigos presentes en la construcción curricular del profesor y su relación con la autonomía profesional”. REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. UCSC. Número 11, 2007 Shephard RJ. Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 1997;9:113-125

Thayer, R.; Newman, R. y McClain, T. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Behavior*, 67, 910-925.

Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12- Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.

Vaynman S, Ying Z, Gomez-Pinilla F. Interplay between brain-derived neurotrophic factor and signal transduction modulators in the regulation of the effects of exercise on synaptic-plasticity. *Neuroscience*. 2003;122:647–57.

Willing, K. 1988 "Learning Strategies as Information Management: Some Definitions for Theory of Learnig Strategies", Prospect



# **Educação politécnica: a busca pela formação do “homem omnilateral” e os paradoxos de sua implantação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul**

Vianna, Rafael de Brito

[rafaelbritov@hotmail.com](mailto:rafaelbritov@hotmail.com)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

## **Introdução**

Este artigo tem como proposta problematizar algumas questões referentes às reformulações do Ensino Médio na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul que estão em curso desde o ano de 2011. Por se tratar de um assunto ainda muito recente e dado que sua implantação ainda está em andamento nas escolas do estado, por hora não existem resultados concretos que possam nos possibilitar um diagnóstico pertinente dos desdobramentos dessa política de governo. Porém, tornam-se relevantes algumas reflexões e análises da conjuntura em que tais reformas se apresentam no plano teórico e como estão sendo aplicadas.

Como dito antes, a pretensão deste estudo não é a de apresentar soluções ou críticas ao programa de Ensino Médio Politécnico. E sim, uma discussão mais sistematizada com questões pertinentes e até então pouco discutidas ou até mesmo pouco difundidas, visto que o assunto “Politecnicidade” gera debates desde sua concepção, em meados do século XIX. As reflexões aqui debatidas são fruto de análises prévias da documentação oferecida pelo governo estadual, principalmente a chamada *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014*, apresentada às escolas no segundo semestre de 2011.

O texto está estruturado em três problemáticas que nos ajudarão a compreender o modelo e sua inserção no ensino público rio-grandense. A primeira questão: compreender o que é politecnicidade, de que maneira esta modalidade de ensino surgiu no meio educacional, seus objetivos e fundamentações teóricas acerca do assunto. A segunda parte do estudo se debruçará sobre a relação entre educação e trabalho, o papel da escola na sociedade do século XXI, de onde saímos e para onde queremos ir. Já a terceira e última parte analisa a implantação do Ensino Politécnico nas escolas do Rio Grande do Sul, seus objetivos e o contexto em que está se concebendo a politecnicidade no Ensino Médio rio-grandense.

## **Trabalho & educação: a politecnicidade e a formação do homem omnilateral**

Torna-se necessário, para entendermos a politecnicidade em seu surgimento, fazermos um breve recorte histórico sobre como se dá a ligação entre trabalho e educação e suas implicações no meio educacional.

Desde os primórdios da presença do ser humano na Terra, o homem se viu na necessidade de utilizar/dominar a natureza em virtude de sua sobrevivência. Desta necessidade de sobreviver, nasceu o trabalho e para trabalhar na transformação do mundo, o humano teve que se educar para utilizar as ferramentas necessárias para essa condição. Portanto, pode-se perceber que trabalho e educação são categorias que nasceram com o homem e por isso são complementares e diretamente ligados por uma questão biológica. Diferentemente de outros seres vivos que habitam o planeta Terra, o homem tem a capacidade de idealizar as coisas necessárias, planejar sua execução e investir seu trabalho para a materialização do planejado. Característica ausente nos demais animais, que atendem suas necessidades pelo fator genético de sobrevivência, o que se pode chamar de “instinto animal”.

Neste sentido,

O trabalho evidentemente não se restringe ao ato laborativo, sendo mais amplamente concebido como atividade por meio da qual o ser humano se forma enquanto ser social e que possibilita aos indivíduos transformarem a natureza externa e, ao mesmo tempo, alterarem-se a si próprios, num processo de transformação recíproca (Brito & Franca, 2010, p. 40)

Sua ação sobre a natureza gera uma identificação com o que deve ser modificado e qual a finalidade do esforço empreendido e seus resultados práticos. Essa busca por um *fim* e a tomada de consciência do homem sobre o processo resulta na sua identificação como um ser individualizado, que ao mesmo tempo se insere em um conjunto social e se torna membro ativo das relações e das construções sociais promovidas pelo seu fazer. Evidencia-se, portanto, que o trabalho visto por esse prisma se revela como uma categoria central para compreendermos o processo de humanização em seu sentido ontológico.

A consciência como condição primeira de todo o ser humano sobre seu papel na natureza e seu esforço de construir um mundo à sua maneira, compreendendo aqui como um esforço conjunto, de modelo de sociedade desejado, faz parte da essência humana. “A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a vida do homem. Ao contrário, a essência

humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho” (Saviani, 2007: 154). Sem trabalho, não existe o homem e esta relação é recíproca e indissolúvel. Porém, essa tríade – homem, trabalho e natureza – será variável conforme as articulações feitas, resultantes de inúmeros fatores históricos, políticos, econômicos e sociais.

Com o passar dos séculos e a complexificação das sociedades, o trabalho em seu sentido ontológico iniciou seu processo de divisão, de acordo com a civilização e o modo de produção em que está inserido. O trabalho como uma atividade histórica em seu sentido mais amplo se dá na organização das primeiras sociedades, diretamente com a alienação do trabalho, ou melhor, a falta de significado da produção e exploração da capacidade produtiva humana por outros humanos. Neste sentido, o trabalho visto como um fator biológico de atendimento às carências biológicas tornou-se fato condicionante das relações econômicas e até mesmo de poder. Essa divisão do trabalho e sua alienação quanto ao modo de produção, bem como a sua perda de identidade com o feito, provocará uma cisão em termos conceituais entre trabalho manual e trabalho intelectual. Apesar de ser uma divisão em termos conceituais, tais conceitos serão disseminados na sociedade que vê como natural da condição humana a existência de dois grupos: uma minoria encarregada de governar, portanto com uma educação voltada para esse fim (trabalho intelectual) e uma maioria, que por variadas formas de exclusão está destinada ao trabalho, à prática técnica para suprir as várias demandas de uma sociedade cada vez mais complexa.

A Revolução Industrial iniciada por meados do século XVII e início do XVIII, principalmente nos países europeus, acentuou ainda mais essa divisão e também a alienação. “Como resultado histórico da possível degradação, mesmo evoluindo, o trabalho passou de ‘manifestação de si’ a ‘homem perdido de si’” (Manacorda, 2012: 38). Essa cisão drástica e a “perda de si” se deu com o surgimento do maquinário e das indústrias que, de certa maneira, diminuíram a participação humana no fazer, mesmo que a própria máquina possa ser considerada fruto do conhecimento humano.

Com a hegemonia do capital no modo de viver dos humanos, teremos nessa transição a inversão de valores do próprio trabalho. Se anteriormente muitos pensadores viam o trabalho como agente de liberdade e emancipação, presenciaremos no capitalismo o labor como moeda de troca, em seu sentido mercadológico. O que o homem anteriormente fazia por necessidades puramente biológicas e em estágios mais avançados para a construção de seu mundo, tornou-se apenas mercadoria. Trabalhando, assim, para atender suas necessidades básicas e vendendo grande parte de sua vida para produzir coisas que não são de primeira

instância, mas para sustentar o mercado do supérfluo. “Com o notável empobrecimento do poder humano de discorrer sobre o que se faz, certamente deverá ocorrer uma restrição da capacidade de compreensão da realidade” (Jardim, 2011: 107).

Das mudanças sociais ocasionadas pela revolução, em especial no âmbito do trabalho, sentiu-se a necessidade de compreender e de preparar as futuras gerações para viverem nas novas condições sociais, políticas e econômicas que se apresentavam. E uma instrução institucionalizada se viu como necessária, ou seja, a escola como lugar de aprender. Mas, quem irá aprender e o quê será ensinado na escola moderna, de fundamentos liberais?

Com o aumento da mecanização do processo produtivo, em especial com o advento tecnológico que surgiu no século XIX, a capacitação intelectual do operário cada vez mais passou a se tornar mínima, surgindo a pauta de “universalização escolar”. “Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita” (Saviani, 2013: 5). Esta simplificação dos ofícios implicou na redução ou praticamente inexistência de uma qualificação específica. Neste sentido, Dermeval Saviani ainda afirma que “à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver em sociedade e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com o pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna” (2013, p. 9). As preocupações com o direcionamento da educação se acentuam no século XIX com o avanço causado pela II Revolução Industrial e a divisão do trabalho mais clara. Que educação deveria ser proposta? Os filhos de operários deveriam ter as mesmas oportunidades ou ao menos o mesmo currículo da minoria? Questões desta natureza surgiram nas mesas de discussão entre vários pensadores.

A primeira proposta apresentada seria uma educação do trabalho, conhecida como “monotécnica” e de visão liberal. Dentre os líderes desta corrente do pensamento, encontramos o pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), fundador de uma pedagogia orientada pelo trabalho. Segundo o determinismo do sociólogo Émile Durkheim, era naturalmente aceito a divisão das capacidades das pessoas. Pois é “inevitável uma deformação parcial do indivíduo, pois ele, ao se especializar, não pode impedir que algumas de suas faculdades embotem por inanição” (1978).

Baseado neste pensamento, Kerschensteiner propôs a formação de uma “escola única”. Era necessário, para “amenizar” tais diferenças entre trabalho manual e

intelectual naquele momento, *indicar* um caminho para uma especialização profissional. Porém, a problemática presente nesta questão é a indicação de um único caminho destinado a um pequeno grupo. Existiram dois grandes problemas visíveis na proposta dos pedagogos alemães que seria a da identificação de aptidões profissionais, suprida pelo amparo psicológico instrumentalizada como a orientação vocacional e outros métodos de apontamentos para a indicação das aptidões do aluno.

O outro problema pertinente era o de repensar uma “educação única” voltada para o trabalho, longe da concepção politécnica socialista, já que o plano era liberal. A “escola do trabalho” teria como principal preocupação o de introduzir no currículo atividades técnicas, sob um princípio didático relação-aprendizagem, atividade e experiência. Desta maneira, foi possível dividir as funções intelectuais a um pequeno grupo que por meio de indicação em testes psicológicos, fora as condições sociais (pertencentes à elite) e em outro grupo, maior, que hipoteticamente teriam mais aptidões aos trabalhos da mão. À esta maioria era de extrema importância uma educação destinada imediatamente ao trabalho. “Dentre os liberais, as relações entre trabalho e escola são apresentadas de diferentes maneiras: como um recurso didático, pelo valor moral do trabalho ou tendo em vista um ingresso imediato no mercado ocupacional” (MACHADO, 1989, p. 85). A moralização do trabalho, na visão de Kerschensteiner, e a rápida inserção no mercado de trabalho serviam apenas como uma maneira de disciplinar os corpos e de auto-controle frente às exigências da ocupação.

Ao tentar responder às críticas socialistas de que seu modelo de escola de trabalho não passaria de uma limitada escola artesanal, com preocupações imediatistas de formação profissional, Kerschensteiner revidou, argumentando que se trata de uma educação humana geral, só que sobre a base da individualidade e das formas de atividade acessíveis a esta individualidade (Machado, 1989: 87).

Ao contrário do discurso liberal liderado pelo modelo de “escola do trabalho”, idealizado por Kerschensteiner, as organizações operárias iniciam seus processos de teorização sobre a educação que desejavam para os seus filhos. Por mais que não tenha sido objeto de análise dos teóricos socialistas, a preocupação com a proposta de um modelo educacional pode ser observada nas propostas de Marx e Engels e seus escritos são considerados princípios básicos de uma educação socialista. No cerne da proposta socialista está a percepção de que o trabalho e a educação são frutos de um único processo. Portanto, se articulados de maneira correta, educação e trabalho, possibilitariam uma aproximação entre teoria e prática, ou, podendo-se dizer que a proposta de uma escola única, a chamada “educação politécnica”, seria o encontro, ou

ao menos o modelo que mais concretiza a possibilidade de unir o *homo labor* e *homo faber*: o conhecimento intelectual e o conhecimento técnico (prático).

Diferente do projeto liberal de adaptação às exigências ocupacionais, a unificação entre o trabalho e prática desejada na educação politécnica tinha como “princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção (Machado, 1989: 88). Para a politecnia, o aporte intelectual em contato com a prática seria um elemento importante para a tomada de consciência do estudante sobre o funcionamento dos mecanismos que estruturam a sociedade na qual está inserido. Vê-se nesta proposta a inversão de objetivos. A politecnia surge como o ideal de uma educação *pele* trabalho e não *para* o trabalho.

## **O ensino médio politécnico gaúcho e os paradoxos de sua aplicação**

A grande preocupação dos governantes quando se trata de educação escolar é a preparação do aluno da escola pública para esta realidade que nos é apresentada e principalmente para o chamado “mundo do trabalho”. É nesta esteira que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul se apoia para defender uma reforma urgente do modelo de Ensino Médio, já que este há muitos anos vem perdendo sua identidade. Uma das principais causas que levaram o governo Tarso Genro à proposta do Ensino Politécnico seria a de “um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (Sul, 2011: 7). Torna-se, portanto, necessária uma escola que se diga moderna e afinada com as novas exigências e que o jovem, ao sair do Ensino Médio, caso já não esteja inserido se adeque às exigências do mercado.

Justificativa muito forte no discurso da necessidade de “modernização” da escola e da falta de identidade do Ensino Médio é a evasão escolar. Para a Secretaria de Educação (SEDUC), esta falta de significado ao adolescente fez com que nos últimos anos houvesse um aumento nos índices de reprovação (34,7%) e evasão escolar (14,7%). “Do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil estão fora da escola.” (Sul, 2011: 4). Búriço (2012) nos apresenta alguns dados sobre a relação trabalho X escolaridade para os adolescentes gaúchos que vivem na região metropolitana de Porto Alegre (RMPA):

**Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, segundo a situação de trabalho e estudo.**

	1993	2009
<b>Só estudam</b>	14,60%	21%
Estudam e trabalham e/ou procuram trabalho	17,50%	24,60%
<b>Só trabalham e/ou procuram trabalho</b>	52,80%	44%
Apenas cuidam de afazeres domésticos	10,50%	4,10%
<b>Outros</b>	4,50%	6,30%

Como podemos perceber pelos dados expostos acima, o crescimento da população jovem que só estuda ou trabalha e estuda teve relativo aumento entre os anos de 1993 e 2009. Este aumento deve-se, em parte, com a necessidade de uma maior escolaridade para preencher as vagas de emprego. Mas apesar do relativo aumento das taxas de escolarização, os índices de desemprego continuam em alta. Ainda em Bastos (2005, p. 27) constatamos que, aliado ao aumento do desemprego entre jovens dessa faixa-etária, a situação é crítica também no que diz respeito às taxas de informalidade, que chegaram à 32,8%. O cenário que se apresenta ao jovem que ingressa no mundo do trabalho é o de baixa remuneração e o de informalidade.

Segundo Búrigo,

O mundo do trabalho desconhece os saberes dos jovens; os empregos acessíveis aos jovens são os mais desqualificados e desvalorizados. (...) A maioria dos jovens que frequenta o ensino médio tem a expectativa de encontrar empregos mais precários do que os que seus pais tiveram, com menor escolaridade (2012, p. 55).

Diante disso, fica-nos a indagação: é neste “mundo do trabalho” que professores de escola pública e governo do estado querem inserir seus alunos? É em nome desses preceitos que a escola deve passar por uma reformulação drástica em seu currículo e atender as necessidades deste mercado? Acredita-se que pela grande resistência do magistério estadual em aplicar tais mudanças nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul, é gritante o desconforto gerado com as medidas governamentais e que a resistência não é tão descabida como se pensa.

A “urgência” com que tais medidas foram implantadas nos mostra uma inversão de papeis e da passividade do governo do Rio Grande do Sul frente às empresas que compõem o tão dito “mundo do trabalho”. Sobre este aspecto, a educação pública é tida como “atrasada”, com um discurso que desvaloriza os esforços frente ao mercado de trabalho. Essa depreciação da escola pelo mercado se dá porque a escola resiste à

instrumentalização pragmática de seus alunos, tornando-se um foco de resistência ao pensamento mercantil e que precisa o mais rapidamente possível ser desmantelado. É o mercado impondo modelos de como a escola deve educar. Desta necessidade de desmantelamento do modelo escolar surge a proposta para o Ensino Médio Politécnico.

Para falarmos sobre a proposta do governo gaúcho e a implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas do Rio Grande do Sul, devemos conhecer um pouco sobre a construção teórica e jurídica das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, em especial à formação do aluno trabalhador e a “identidade” deste nível educacional, que sempre foi oscilante “entre estudos propedêuticos, de formação geral e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se, assim, uma indefinição a respeito de qual seria a melhor opção para nossa realidade” (Filho & García, 2004: 1). A formação do aluno trabalhador sempre foi alvo de inúmeros debates na história da educação brasileira. Porém, quando se trata da relação escola e trabalho, seus objetivos são vistos por muitos como ambíguos, visto que na maioria das vezes se cai num “radicalismo” para tendências mercadológicas, de acordo com o cenário econômico vigente. Sua efetivação como um projeto político iria acontecer, de fato, apenas na década de 1970 com a famosa lei 5.692/71, que faz da educação de nível médio a responsável pela formação profissional.

Devido a seu contexto histórico-social, as reformas provocadas pela 5.692 trouxeram inúmeros danos ao cenário educacional brasileiro. Em um governo autoritário e alinhado às políticas econômicas do mundo capitalista, o Estado brasileiro buscou direcionar de forma pragmática os estudantes de escolas públicas para as necessidades de mercado e à produção de capital-humano para as necessidades econômicas da época. De um lado encontrávamos uma profissionalização para as classes mais abastadas no ensino superior e para classes mais populares (a grande maioria da população brasileira), um ensino profissionalizante de nível médio e técnico na formação de mão-de-obra, “gerando dessa forma, uma dicotomia entre o saber e o fazer” (Filho & García, 2004: 4). Para Cunha, citado em Filho & Garcia (2004), a aplicação destas reformas no âmbito educacional brasileiro tinha como principal objetivo,

O de desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas” (p. 7).



Pode-se notar desta forma, pela estrutura hierárquica das empresas, uma tentativa de barrar o acesso das classes mais populares aos cargos compreendidos como pertencentes às elites. É neste contexto que a importância das escolas técnicas é ressaltada por reforçar a dicotomia entre trabalho técnico e intelectual, no caso, responsável pela administração e organização das empresas.

Desde 1971, a dinâmica político-social brasileira passou por várias transformações, como a problemática do trabalho visto como um princípio educativo e as aproximações feitas pelos governos brasileiros (pós Ditadura Militar) com o modelo neoliberal, as preocupações como os objetivos da educação se tornaram mais fortes nos finais da década de 1980 e durante toda a década de 1990. O trabalho como princípio educativo é visto, segundo Filho & Garcia (2004: 30) como,

Processo de humanização e de socialização para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia.

Não se pode confundir *trabalho* com *emprego*. A concepção de trabalho vai além da produção de bens e a venda da força humana. O trabalho visto pelo viés ontológico é inerente à condição humana de produzir elementos cruciais para a sobrevivência e a vida em sociedade. O trabalho como condição de sobrevivência biológica e social está diretamente ligado ao ideal de *liberdade*. Como afirma Frigotto, “o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos de liberdade (...) A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável” (2005: 2).

No entanto, esta condição ontológica do trabalho não pode renegar sua também condição histórica que vê no trabalho o dispositivo para degradar e alienar, através das relações capitalistas de nossa atualidade. Ideologicamente, a relação trabalhador e empregador é vista por uma suposta igualdade, já que os trabalhadores estariam recebendo pela sua produção, encarando essa relação como uma situação de livre escolha e de acordo entre as partes. Por mais que a proposta de Politécnica do governo estadual busque resgatar esta ontologia em seu discurso encontrado nas “Propostas de Reformulação de Ensino Médio” (Sul, 2011) e inserir os estudantes em um cenário político e econômico diferente do da década de 1970, as “pressões externas” do mercado mostram-se mais fortes e transformam a educação em abastecedora de mão-de-obra, invertendo, assim, a lógica do modelo educacional proposto pelo governo e transformando a educação pública gaúcha em uma “pedagogia das competências”, com o fim último de oferecer empregabilidade aos jovens do ensino médio.

Uma das questões mais discutidas em torno das reformas do Ensino Médio, tanto por parte do Governo quanto do magistério, são as reformulações e adequações dos currículos escolares para uma melhor aplicação do Ensino Politécnico. Pauta de debate sempre presente nos encontros entre professores debruçados sobre as questões da nova proposta, a dúvida é a mesma: quais as implicações e objetivos das mudanças curriculares impostos pela Secretaria da Educação?

Um ponto que este texto discutiu anteriormente é a suposta “inadequação” curricular atual e que apresenta a escola como arcaica em comparação ao modelo social vigente. Outro argumento bastante interessante e que é apresentado pela proposta pedagógica é a necessidade de uma maior articulação do jovem com o mundo do trabalho, que seria possível, na visão do governo, através da interação direta do aluno com as novas tecnologias, que até então era impossível devido à “imobilidade de uma gradeação curricular” (Sul, 2011: 7). As mudanças tecnológicas recentes no modelo produtivo não contemplariam um trabalhador que não possui esta articulação, tornando-se necessário o desenvolvimento de novas competências. Há, desta maneira, a urgência de uma capacitação maior do trabalhador para essa complexificação do mercado.

Com o advento da microeletrônica (...) a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demandam raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse (Búrigo, 2012: 50).

Existe, portanto, a necessidade de uma formação escolar que contemple essas mudanças. O saber fazer, agora, tornou-se mais complexo, porque as tecnologias também se apresentam complexificadas. Contudo, para Búrigo (2012: 51)

Os postos de trabalho que requerem trabalho intelectual, criatividade, autonomia de decisão ficaram restritos aos setores de ponta da indústria e dos serviços, e reservados a uma pequena fração de trabalhadores com formação técnica em nível pós-médio ou superior. O trabalho mais complexo seguiu convivendo e se articulando com as formas de trabalho estritamente repetitivo (apud Leite;Rizek,1998)

A educação vista por um viés mercadológico e da necessidade de rápida inserção do jovem na economia, transforma-se em uma “ponte” para a produção de um “cidadão produtivo” (Frigotto, 2005). O fato de dar maior ênfase às estas novas competências e ao currículo diversificado afeta diretamente os saberes científicos

construídos historicamente, reduzindo pela metade (1.200 horas) a grade curricular atual.

A reforma curricular desvaloriza algumas áreas do conhecimento tidas historicamente como “menos importantes” ou “menos estratégicas” como, por exemplo, as Ciências Humanas e Ciências da Natureza ou Biológicas, o que nos apresenta um caráter mais pragmático e tecnicista, já que as áreas estratégicas para este finalidade (Linguagens e Exatas) não sofreram muitas alterações. Nesta ótica vemos que “o conhecimento relevante seria aquele imediatamente aplicável – a ênfase em capacidades genéricas, como “interpretar”, “resolver problemas” e “comunicar-se” (Búrigo, 2012: 51). Dificultando a existência de espaços que privilegiem a reflexão teórica, as quais se apresentam como fundamentais no “aprender fazendo”.

A educação compreendida em uma sociedade desigual, por mais que não seja sua função principal, é vista como uma “janela” de possibilidade de melhoria de vida resultado de uma “mediação” entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores, através do Estado de Bem-Estar social que via a educação como uma facilitadora da *empregabilidade* e conseqüentemente à uma relativa estabilidade.

Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e não supera a existência das classes sociais e, portanto, a desigualdade social. Vale dizer, o Estado de bem-estar social não rompe com o consumo, à vida e ao futuro, firma-se a idéia de que se o mercado privado não oferece emprego, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Trata-se de um Estado capaz de fazer política econômica e social a partir de um fundo público progressivo (Frigotto, 2005: 7).

Este modelo “mediador” do Estado entra em crise no final do século XX, devido às revoluções tecnológicas que iniciaram uma crescente incorporação de tecnologias, “aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina *crise estrutural do emprego* ou *crise do trabalho assalariado*” (Frigotto, 2005, p. 8). É um rompimento constante entre o controle político das relações pelo Estado, proporcionando a desestabilização dos trabalhadores, antes estáveis, a auto-regulamentação da economia no neoliberalismo e da visão cada vez mais mercantil dos direitos sociais que deságuam na crescente ruptura da proteção do trabalhador (Frigotto, 2005).

A crescente “neutralização” do Estado perante esta situação dá margem para o protagonismo de instituições internacionais, como o Banco Mundial, que frente às suas inúmeras exigências torna as políticas públicas de determinado país reflexos diretos do desejado. Não é de hoje o conhecimento das interferências do Banco

Mundial na educação brasileira. A mais sintomática que tem relação direta entre educação e o mundo do trabalho, segundo Kuenzer, é:

a redução dos direitos como expressão da busca de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégias regadas com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos (1997, p. 87).

## Conclusão

O nome “Ensino Médio Politécnico” dado pelo governo às reformas no sistema de ensino cai em um paradoxo no momento em que é analisada a sua “apresentação” no programa de governo e sua aplicabilidade que ainda está em curso nas escolas do Rio Grande do Sul e seus modos de implementação. Gerando assim, uma infinidade de desentendimentos conceituais entre o governo, gestores e professores que são os responsáveis diretos para a sua realização e operacionalização. Seria muito pretensioso deste pequeno texto apontar uma solução para tal problema. É mais prudente levantar questões para este debate inicial.

Entretanto, nota-se nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul uma grande dificuldade em fazer dessa articulação algo produtivo que tenha de fato essa finalidade. Inserir o aluno no mundo do trabalho como “membro produtivo” não pode ser visto como o único caminho. A escola surge, portanto, como uma mediadora e uma sinalizadora de dois projetos de mundo possíveis: a profissionalização em nível médio e a rápida inserção no mercado de trabalho ou a educação profissional de nível superior. Neste momento, devemos evitar cair em extremos de uma educação tecnicista voltada para a técnica e a alienação ou em uma escola por demais acadêmica.

Porém, quando se trata da implementação desta modalidade de ensino nestes dois primeiros anos, desde a apresentação da proposta pela Secretaria da Educação podemos notar que um destes caminhos, na prática, está sendo “bloqueado”. Efeito da diminuição da grade curricular em detrimento da chamada “parte diversificada”. Provavelmente os efeitos dessas mudanças curriculares serão sentidos no momento em que os primeiros alunos do Ensino Politécnico se depararem com avaliações necessárias para seguir a formação acadêmica, no caso vestibulares e até mesmo o próprio Exame Nacional do Ensino Médio. Ambos instrumentos avaliativos que

cobram de forma sistemática conhecimentos específicos e uma sólida formação dos conhecimentos historicamente construídos.

As próprias avaliações externas, como o ENEM, vistas como uma “fiscalização” das instituições internacionais de como está se desenvolvendo o campo educacional no Brasil, são utilizadas pela Secretaria da Educação como um dos argumentos para as reformulações e a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências incorporado pelo princípio orientador do currículo que é o trabalho. O termo “Politécnica”, dentro deste contexto, serve como um “enfeite”, já que na sua prática ou em sua proposta não passa de um mero conceito, distorcido, rotulando os interesses apresentados até aqui, diferentes daquele proposto por Karl Marx no speculo XIX que buscava a formação omnilateral do ser humano, através de uma escola unitária. A questão central deste estudo não é defender ou não o Ensino Médio Politécnico, mas apenas apontar caminhos de discussão importantes e necessários, visto que tais medidas afetarão positivamente ou negativamente as futuras gerações de estudantes gaúchos.

## **Bibliografia**

- Brito, L. E., & França, R. L. (2010). Reestruturação Capitalista: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. . In: R. L. França, *In: Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. (pp. 31-56). Campinas: Alínea.
- Búrigo, E. Z. (2012). Ensino Médio Politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. *Universidade e Sociedade*, n.51, 46-59.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Filho, D. L., & Garcia, N. M. (2004). Politécnica ou educação tecnológica; desafios ao Ensino Médio e à educação profissional.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. . *Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia*.
- Jardim, E. (2011). “*Homo Faber: o animal que tem mãos*” na visão de Hannah Arendt. Fonte: [http://www.seminariosmv.org.br/2011/textos/eduardo\\_jardim.pdf](http://www.seminariosmv.org.br/2011/textos/eduardo_jardim.pdf)
- Kuenzer, A. Z. (1997). . O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. . In: *Revista Brasileira de Educação*. n.4., 77-95.

- Machado, L. R. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Manacorda, M. A. (2012). *Karl Marx e a liberdade; aquele velho liberal do comunista do Karl Marx*. Campinas: Alínea.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.12. n.34, 152-164.
- Saviani, D. (Maio de 2013). *O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/92437870/Saviani-O-trabalho-como-principio-educativo-frente-as-novas-tecnologias>
- Sennett, R. (2010). *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.
- Sul, R. G. (2011). Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

# Los consejos educativos. Un impulso a la democratización de la gestión escolar para la convivencia solidaria

Villasmil de Bermúdez, Paulina Elena

[paulinavillasmil@gmail.com](mailto:paulinavillasmil@gmail.com)

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. Venezuela

## Introducción

Cuando el presidente Hugo Chávez presenta su programa de gobierno *Programa de la Patria* con el que inscribía su candidatura por el nuevo período presidencial 2013 – 2019, lanza la consigna del “no retorno” en la construcción de la Patria Socialista. “*La coherencia de este Programa de Gobierno responde a una línea de fuerza del todo decisiva: nosotros estamos obligados a traspasar la barrera del no retorno, a hacer irreversible el tránsito hacia el socialismo*” (p. 2). El trayecto que una vez más decidimos recorrer con el Comandante, necesitaría del reimpulso de una Economía Socialista, del Poder Popular y de la Democracia Socialista. La construcción colectiva de propuestas para impulsar la idea de *Refundación de la República* nos lleva a la formulación de esta iniciativa *consejista* de gobierno escolar que aún está en proceso de nacimiento.

Los Consejos Educativos son una forma de organización escolar de carácter participativa, horizontal y dialógica, que busca romper con la vieja estructura vertical y excluyente de organización escolar basada en la función representativa y consultiva de la Sociedad de Padres y Representantes, figura que se originó desde 1987, derivada del proyecto político delineado en el Pacto de Punto Fijo<sup>1</sup> y del modelo de sociedad y de Estado de los años de la IV República<sup>2</sup>.

La estructura organizativa escolar piramidal heredada de modelos educativos burocratizados, atribuía a los directivos de los planteles escolares el poder de decisión en cuestiones administrativas y pedagógicas. Aunque la organización escolar, Sociedad de Padres y Representantes, fue revisada y modificada en abril de 2009, con la finalidad de adecuarla al modelo social en proceso de consolidación, su

---

<sup>1</sup> El Pacto de Punto Fijo fue un acuerdo entre El Partido Acción Democrática (AD) y el Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI) para la alternancia del poder político, generando de esta manera una dictadura de partidos que se prolongó durante 40 años, desde 1958 hasta 1998. Su nombre se debe a que fue firmado en la Quinta Punto Fijo perteneciente al ex presidente Rafael Caldera.

<sup>2</sup> Se refiere al período comprendido entre 1830 hasta 1998. Con la Constitución de 1999, se inicia la refundación de la V República.

carácter meramente consultivo y representativo constituyó un freno para la participación directa de estudiantes, padres y madres, representantes, profesores, trabajadores administrativos, obreros y organizaciones comunitarias, en los asuntos relativos al funcionamiento de las escuelas y liceos.

Esta forma de organización escolar, en el marco de la transformación social venezolana que persevera en el fortalecimiento del Poder Popular, se quedó totalmente inadecuada por apartarse del concepto de democracia participativa y protagónica expuesto en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en el que se plantea:

...Con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna...(CRBV, 1999, p. 2)

La resolución ministerial, de conformación de Consejos Educativos en las instituciones escolares públicas y privadas, en todos sus niveles y modalidades, supone un avance significativo en la transformación de la estructura organizativa escolar, su carácter asambleario recupera el sentido de lo colectivo como fundamento de las relaciones sociales escolares. El nacimiento de esta propuesta tiene su origen en tres componentes que han constituido las bases de la Revolución Bolivariana. Tres pilares que aparecen de manera coherente articulados en todos los programas de gobierno del presidente Hugo R. Chávez Frías, a saber:

- A. La Democracia Participativa y Protagónica
- B. El fortalecimiento del Poder Popular, la fuerza comunal como el mismo Chávez lo denominó.
- C. El Modelo Productivo Socialista.

No voy aquí a desarrollar estas líneas de gobierno, ello ameritaría de una discusión mucho más extensa, más bien intentaré explicar cómo la búsqueda de la patria socialista que se va definiendo en los planes de la nación propuesto por el presidente Hugo Chávez y su equipo de gobierno, en la Constitución y las leyes del poder popular y en las políticas públicas, van generando transformaciones ineludibles en el ámbito educativo.

## **1. El nacimiento del Poder Popular**



Desde la aprobación en referendo popular de nuestra Carta Magna en 1999, se crean las bases para la transformación de la sociedad y de un Estado del Poder Popular o Comunal que se materializa a través de la Ley de Consejos Comunales con rango de ley orgánica desde 2009. En el mismo año de aprobación de la Constitución emerge un proceso constituyente en el que se discute, en todas las instituciones educativas del país, sobre la crítica situación generada por la profundización del modelo neoliberal en las décadas del 80 y 90 en el sistema educativo venezolano.

La Constituyente Educativa abre una serie de debates que tienen como finalidad retomar los temas que la agenda educativa neoliberal había velado con discusiones insustanciales para la transformación educativa. Entre otros podemos mencionar, la función reproductora de la ideología capitalista de la escuela, su influencia en la estratificación de la sociedad en clases, en formas de conocimiento, en valores y en la división social del trabajo. Así mismo se cuestionan los discursos hegemónicos en los procesos didácticos y el currículo, las ideologías subyacentes en las prácticas educativas que entorpecen el ejercicio de una educación liberadora y de la democracia participativa y protagónica en contextos escolares.

A su vez, se genera una revisión de las corrientes pedagógicas venezolanas y latinoamericanas, todo ello con la intención de erradicar la propuesta educativa neoliberal, y de construir un Proyecto Educativo Nacional (PEN) congruente con el nuevo modelo de República en proceso de transición. Del debate nacional surgen dos grandes pilares sobre los que debe fundamentarse el Proyecto Educativo Nacional:

1. Responder a las demandas de una revolución permanente en el conocimiento a escala planetaria, originado por las transformaciones en las comunicaciones.
2. Atender a las exigencias de la construcción de una nueva sociedad y de una nueva república (...) Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la futura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo y el reconocimiento a la diversidad étnica. (PEN, 1999, p. 40)

En el documento del PEN con el que se inicia la transformación educativa en 1999, se realiza un análisis del contexto económico, social y cultural de Venezuela con la finalidad de enmarcar en una perspectiva emancipadora las nuevas propuestas educativas. En él se establece, entre otros análisis, que el ejercicio de la democracia participativa y protagónica no puede ser posible mientras en las instituciones educativas siga predominando una racionalidad tecnocrática que

justifique la existencia de estructuras organizativas basadas en jerarquías, que a su vez, generan relaciones de poder.

...Para realizar la utopía concreta de una sociedad con justicia social, libre e igualitaria, es ineludible afectar esas relaciones de poder. Es así como asumimos que sin democracia económica y social no hay democracia política verdadera. Si no se democratiza la propiedad de los medios de producción, de los medios de comunicación, de la educación y la cultura, la democracia es una caricatura. (p. 34 - 35)

Si en el desarrollo de la discusión para la aprobación de la nueva Carta Magna (1999), el eje central va a girar en torno a la necesidad de la organización y la participación popular en los asuntos públicos, en el proceso de la constituyente educativa estos mismos, van a ser temas priorizados en el debate. En el documento del PEN se lee:

Todo esto demanda en su realización otra manera de hacer política, otro tipo de participación ciudadana en los asuntos públicos, donde se desarrollan procesos inclusivos como estos: elaboración, planificación, ejecución y evaluación de propuestas colectivas. En este caso se trata de una PARTICIPACIÓN INTEGRAL, que supera la simple demagogia participacionista, seudo-participación o participación parcial remitida por ejemplo, solamente a ejecutar elaboraciones, planes y decisiones que otros toman. (p, 37)

Los aportes para la construcción del nuevo modelo educativo venezolano, desde el plano empírico y desde el teórico, fraguados durante la primera década de la Revolución Bolivariana, van creando los cimientos para un renovado marco jurídico en el que se establece:

- A. La educación con carácter público, gratuito y como derecho humano.
- B. El Estado docente.
- C. La participación de las comunidades en los asuntos educativos.

Un impulso para el surgimiento de este marco lo constituyó la Declaración de Río Chico, documento elaborado en el marco del Primer Encuentro del Movimiento Pedagógico Revolucionario, celebrado en la ciudad de Río Chico, en el Estado Miranda en mayo de 2009. En esta gran asamblea se recogieron una serie de consideraciones políticas y pedagógicas que sirvieron como aportes para la creación de la Ley Orgánica de Educación promulgada en agosto del mismo año. En dicha declaración se destacan como principios de la educación:

El Nuevo Estado Docente que emerge en esta nueva coyuntura histórica se diferencia del viejo estado docente de la IV República por el tipo de democracia que reivindica, por la naturaleza de la participación que promueve (tal es el caso de los postulados del Art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, donde se integran las tareas de formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas), es decir, estamos en un período de transición donde se están creando las bases del ESTADO COMUNAL Y DE CONSEJOS con formas de democracia directa o democracia real... (Declaración de Río Chico, 2009)

En este sentido y como consecuencia de este proceso, la Ley Orgánica de Educación promulgada en el año 2009, dedica todo su segundo capítulo a la definición de los corresponsables de la educación. En el artículo 18, relacionado con las organizaciones comunitarias de Poder Popular se expresa:

Artículo 18. Los consejos comunales, los pueblos y comunidades indígenas y demás organizaciones sociales de la comunidad, en ejercicio del Poder Popular y en su condición de corresponsables en la educación, están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, la formación y fortalecimiento de sus valores éticos, la información y divulgación de la realidad histórica, geográfica, cultural, ambiental, conservacionista y socioeconómica de la localidad, la integración familia-escuela-comunidad, la promoción y defensa de la educación, cultura, deporte, recreación, trabajo, salud y demás derechos, garantías y deberes de los venezolanos y las venezolanas, ejerciendo un rol pedagógico liberador para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social. (LOE, 2009)

## **2. Erradicar la segmentación entre escuela y comunidad. La escuela en el contexto de la Nueva Geometría del Poder**

Desde la elaboración del Proyecto Educativo Nacional (1999) se plantea la transformación de las escuelas como centro del quehacer comunitario, al mismo tiempo que éstas, trasciendan sus estructuras físicas y que, tanto las escuelas como las organizaciones comunitarias conciban a la comunidad como centro del quehacer educativo. Para materializar esta propuesta se hace necesario idear otra forma de gestión y administración escolar que destierre la vieja práctica administrativa y gerencial tecnócrata y burocrática, que con sus *“rituales normativos”*, entorpece la integración de las escuelas a las dinámicas culturales locales. En el PEN aunque no se propone una estructura alternativa concreta, se plantea *“modificar tanto los enfoques y cultura organizacional, como las estructuras, normas y procedimientos administrativos”*. (p. 52).

Esta demanda irá tomando mayor fuerza y forma definida en la medida en que, en el contexto nacional, el Poder Popular vaya fortaleciéndose y precisando sus

líneas de acción en el proceso de desarrollo y consolidación de la Revolución Bolivariana. Proceso que ha tenido sus lapsos de avances y de intensas crisis. Una de las mayores crisis que han tenido que enfrentar no sólo el gobierno, sino la militancia que lo respalda, transcurrió en los años que van de 2002 hasta el 2004. Durante este trienio tuvieron lugar el golpe de estado al Presidente Hugo Chávez Frías en 2002, el sabotaje petrolero que atentó contra la principal empresa básica del país en 2003 y el referendo<sup>3</sup> para revocar el mandato constitucional del presidente en 2004. Luego de estos períodos de crisis se registran dos logros, el primero es la constatación de la sinergia existente entre el presidente Chávez y su pueblo y el otro referido a la definición del Proyecto País por la vía del Socialismo del Siglo XXI.

Lo que el presidente Chávez denominó "*La Nueva Etapa, El Nuevo Mapa Estratégico*", luego del triunfo ante el referendo para revocar su mandato constitucional en el año 2004, esboza diez objetivos estratégicos dentro de los cuales resalta el avance hacia la conformación de la nueva estructura social y el nuevo modelo democrático de participación popular. En el documento *El Salto Adelante*, compilado por Haiman El Troudi (2005) se exponen estos objetivos, citamos los que interesan para el tema que desarrollamos:

#### 1. AVANZAR EN LA CONFORMACIÓN DE LA NUEVA ESTRUCTURA SOCIAL

Este objetivo postula el ideal revolucionario de lograr un Estado de justicia social, donde, todos y todas tengamos igualdad de oportunidades, se establezca un sistema inclusivo, se combata la pobreza, la inequidad y florezca la prosperidad colectiva al lograr que todos los venezolanos y venezolanas posean condiciones de vida digna.

#### 3. AVANZAR ACELERADAMENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO MODELO DEMOCRÁTICO DE PARTICIPACIÓN POPULAR

La participación es una dinámica mediante la cual los ciudadanos se involucran en forma consciente y voluntaria en todos los procesos que les afectan directa o indirectamente.

En el marco de la V República, la participación es una práctica que debe estar presente en todos los procesos de toma de decisiones en los asuntos de interés público.

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que si los sucesos del golpe de estado y del sabotaje petrolero fueron violatorios de la constitucionalidad, el Referendo Revocatorio, aunque representaba una amenaza para la propuesta Bolivariana, estaba enmarcada en la Sección Segunda del Referendo Popular de la CRBV (1999).

El cambio del modelo de la democracia representativa por el de la participación protagónica implica la introducción de la participación de la gente en todos los ámbitos sociales. (p. 35-36)

Tal como se expresa en el texto, la victoria en el referendo revocatorio marca una nueva etapa en la que se superan los escollos, se evalúan los avances de la revolución y se realizan ajustes estratégicos para dar respuesta a las demandas sociales. Además de ello se va dando forma a lo que más adelante, en su siguiente mandato constitucional, el presidente Chávez denominará la Nueva Geometría del Poder. Luego de la victoria electoral del 2 de diciembre de 2006, el presidente Chávez, en su discurso en el balcón del pueblo del Palacio de Miraflores, vuelve sobre las ideas expuestas hacía dos años, la invitación al pueblo a fortalecer la organización popular para las transformaciones sociales, políticas y económicas.

...A partir de hoy desenvaino dos espadas, una contra la corrupción y la otra contra la burocratización. Y los invito a todos a que den esa gran batalla y a que sigamos expandiendo las políticas exitosas de la revolución en la educación, en la salud. Me siento sencillamente sobrecogido de emoción, me siento chiquitico ante ustedes, son ustedes el gigante del siglo XXI, son ustedes, infinito pueblo, consciente y libre. Y yo, chiquitico, así, pero con mi corazón, tan grande como la sabana que me vio nacer, les declaro de nuevo mi amor infinito, al pueblo todo, a la patria toda...

Con estas palabras cargadas no sólo de un gran contenido político sino del amor por una Venezuela libre, soberana y feliz, el presidente Chávez insiste, una vez más, en la importancia del poder popular, de la organización política de la comunidad, de la recuperación de lo colectivo a través de la idea del autogobierno para encarar las problemáticas heredadas del sistema capitalista. Estos conceptos los irá esbozando más adelante, en la organización sistemática de los cinco motores de la Revolución Bolivariana, esquema estratégico que marcará el rumbo hacia el socialismo. La metáfora de los motores, acuñada por el presidente Chávez, busca significar la necesidad de impulsar el nacimiento de la patria socialista con la fuerza transformadora de la organización popular. Estos cinco motores se constituyen en la estrategia para materializar las líneas contenidas en el Primer Plan de la Nación Proyecto Nacional Simón Bolívar para los años 2007 – 2012.

Hay dos líneas estratégicas de este Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007 – 2013) que nos interesa mencionar debido a que constituyen el fundamento de la nueva organización escolar de los Consejos Educativos. Estas son:

A. La Democracia Protagónica Revolucionaria: Para esta nueva fase de la Revolución Bolivariana se consolidará la organización social, a fin de transformar su

debilidad individual en fuerza colectiva, reforzando la independencia, la libertad y el poder originario del individuo. (p. 14)

B. La Nueva Geopolítica Nacional: La modificación de la estructura socio-territorial de Venezuela persigue la articulación interna del modelo productivo, a través de un modelo de desarrollo territorial desconcentrado, definido por ejes integradores, regiones programa, un sistema de ciudades interconectadas y un ambiente sustentable. (p. 27)

El Proyecto Nacional Simón Bolívar, primer plan de la Revolución Bolivariana para los años 2007 – 2013, contempla dentro de sus siete líneas estratégicas la Democracia Protagónica Revolucionaria y la Nueva Geopolítica Nacional. Se trata de dar cauce a la necesidad de organizar bajo un nuevo patrón socialista la ordenación del territorio nacional superando las asimetrías sociales y económicas que se hacen visibles en la forma de ocupación territorial. Este nuevo ordenamiento socio-territorial, necesita de la fuerza colectiva de los Consejos Comunales para el establecimiento de unas nuevas relaciones de poder en el ámbito económico, político, social y ambiental. Gustavo Márquez (2008) explica:

El objetivo en el mediano y largo plazo de la “Nueva Geometría del Poder”, es homologar la calidad de vida en todo el territorio nacional, a través de la construcción progresiva de un “sistema de ciudades socialistas” fundamentadas en el desarrollo comunal y en la participación ciudadana, que tendiera a optimizar el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales para el disfrute de todos. El Presidente Chávez lo resumió en una frase: “todos debemos sentirnos ciudadanos”, con la misma calidad de vida, vale decir, con el mismo nivel de acceso a los bienes y servicios requeridos para satisfacer nuestras necesidades materiales y espirituales, como condición previa para que realmente podamos ejercer nuestros derechos y todos nos sintamos iguales, independientemente de la zona del país que habitemos.

En un contexto de transformación social de la magnitud y las características que se plantean en el motor de la Nueva Geometría del Poder, los Consejos Comunales son los órganos claves del poder popular para la gestión de políticas públicas concernientes a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de la comunidad. La Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009) los define de la siguiente manera:

Artículo 2. Los consejos comunales, en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y

proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social.

Para abordar semejante tarea histórica de reordenamiento del territorio desde la perspectiva del Socialismo del Siglo XXI, se aprueban las leyes del poder popular. Durante los años 2010 y 2011, la Asamblea Nacional Bolivariana aprueba una serie de leyes orgánicas mediante las cuales se termina de definir el marco normativo del nuevo Estado Socialista Comunal. Entre estas leyes se mencionan la Ley Orgánica del Poder Popular, Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular, Ley Orgánica de Contraloría Social, Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal, Ley Orgánica de las Comunas y Ley Orgánica de los Consejos Comunales.

No obstante, garantizar un marco jurídico para alcanzar la transformación social es apenas uno, entre muchos otros cometidos, por lo que se hace necesario formar al nuevo ciudadano en el propio contexto donde hace vida. El presidente Chávez en el segundo Plan de la Patria para los años 2013 – 2019, plantea:

Para avanzar hacia el socialismo, necesitamos de un poder popular capaz de desarticular las tramas de opresión, explotación y dominación que subsisten en la sociedad venezolana, capaz de configurar una nueva socialidad desde la vida cotidiana donde la fraternidad y la solidaridad corran parejas con la emergencia permanente de nuevos modos de planificar y producir la vida material de nuestro pueblo. Esto pasa por pulverizar completamente la forma de Estado burguesa que heredamos, la que aún se reproduce a través de sus viejas y nefastas prácticas, y darle continuidad a la invención de nuevas formas de gestión política. (p. 2)

Uno de los objetivos históricos nacionales que forman parte del Plan de la Patria, programa de gobierno presentado por Chávez en el marco de las elecciones del 7 de octubre de 2012 y que hoy ejecuta el actual presidente Nicolás Maduro Moros, está referido a *la defensa, expansión y consolidación de la independencia nacional, reconquistada después de 200 años*. (Plan de la Patria, 2013 – 2019). Dentro de los objetivos específicos diseñados para viabilizar este gran objetivo histórico nacional, entre otros, se plantea el *fortalecimiento de la conciencia y la organización sectorial y territorial de nuestro pueblo*.

Todo el recorrido histórico que hemos descrito aquí de manera muy breve enmarca las transformaciones en nuestro sistema educativo, unas transformaciones que han sido quizá mucho más lentas que la propia transformación comunal, hecho que evidencia la fortaleza de las estructuras de poder con las que se constituyeron las instituciones educativas en Venezuela desde el período colonial hasta el siglo XX.

No obstante, la organización de los Consejos Educativos, que aún se encuentran en fase de alumbramiento, junto a todas las leyes del Poder Popular y las políticas públicas que dan vigor a la construcción de la Independencia y la Patria Socialista, constituye un todo coherente hacia la consolidación de la utopía venezolana que inspiró el nacimiento de la Revolución Bolivariana y que en estas palabras queda manifiesta: *“Como decía nuestro Libertador en 1820: Es imperturbable nuestra resolución de independencia o nada. Independencia definitiva o nada debe ser la divisa de los bolivarianos y bolivarianas de hoy. Independencia definitiva es nuestra causa y nuestra tarea permanente”* (Hugo Chávez, 2013, p. 2)

### 3. Estructura de los Consejos Educativos

Como hemos referido anteriormente, los Consejos Educativos son una forma de organización escolar que se apoya en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en las leyes del Poder Popular.

El Consejo Educativo es la instancia ejecutiva de carácter social, democrático, responsable y corresponsable de la gestión de las políticas públicas educativas en articulación inter e intra institucional y con otras organizaciones sociales en las instituciones educativas. Ella es concebida como el conjunto de colectivos sociales vinculados con los centros educativos en el marco constitucional y en las competencias del Estado Docente. Sus integrantes actuarán en el proceso educativo de acuerdo con lo establecido en las leyes que rigen el Sistema Educativo Venezolano, fundamentado en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar. (Resolución 058. 2012)

#### LEYES EN LAS QUE SE FUNDAMENTA LA RESOLUCIÓN 058 DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS

LEYES	ARTÍCULOS	CONTENIDO
<b>Constitución De La República Bolivariana De Venezuela</b>	102	Del derecho a la educación
	5, 6	De los principios fundamentales
	51, 52,	De los Derechos Civiles
	70, 72	De los Derechos Políticos y del Referendo Popular
	132	De los Deberes
<b>Ley Orgánica de Educación</b>	6	De las competencias del Estado Docente
	20	De las Comunidades Educativas
	21	De la Organización Estudiantil



	Capítulo II	De los Corresponsables de la Educación
	Cap. II. Art. 17	De la corresponsabilidad de la familia
	Cap. II Art. 19	De la Gestión Escolar
<b>Ley Orgánica de la Administración Pública</b>	16	De los requisitos para la creación y modificación de órganos y entes
<b>Ley Orgánica del Poder Popular</b>	7	De los fines del Poder Popular
<b>Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular</b>	14	De los Consejos de Planificación Comunal
	40	Del Plan Comunal de Desarrollo
<b>Ley Orgánica de Contraloría Social</b>	4 y 5	Del ámbito de aplicación y finalidad de la contraloría social
<b>Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal</b>	3, 4, 5	Del ámbito de aplicación, finalidad, principios y valores del Sistema Económico Comunal
<b>Ley Orgánica de las Comunas</b>	7	De las finalidades de la Comuna
<b>Ley Orgánica de los Consejos Comunales</b>	2	De los Consejos Comunales
	7	De la Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas
<b>Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente</b>	4	De las Disposiciones Directivas

#### Artículo 4.

El Consejo Educativo está conformado por padres, madres, representantes, responsables, estudiantes, docentes, trabajadoras y trabajadores administrativos, obreros y obreras de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros y voceras de las diferentes organizaciones comunitarias vinculadas con las instituciones educativas.

## ¿Quiénes conforman el Consejo Educativo?

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS</b>	
<b>Consejo estudiantil</b>	<p><b>INTEGRANTES</b> El Consejo Estudiantil está conformado por las vocerías de las y los estudiantes en todas las instituciones educativas en los niveles y modalidades del subsistema de educación básica.</p>
	<p><b>FUNCIONES</b> Participar en forma protagónica en las diferentes acciones, ámbitos, planes, programas y proyectos educativos y comunitarios, ejerciendo sus derechos y deberes como sujetos sociales en un clima democrático, de respeto, paz, tolerancia y solidaridad, contribuyendo con la armonía y e buen funcionamiento de las instituciones educativas.</p>
<b>LOS COMITÉS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comité de madres, padres, representantes y responsables</li> <li>2. Comité académico</li> <li>3. Comité de comunicación e información</li> <li>4. Comité de seguridad y defensa integral</li> <li>5. Comité de ambiente, alimentación y salud integral</li> <li>6. Comité de infraestructura y hábitat escolar</li> <li>7. Comité de deportes y educación física</li> <li>8. Comité de cultura</li> <li>9. Comité de contraloría social</li> </ol>	<p>Conformado por las vocerías de las madres, padres, representantes y responsables, como también por las vocerías de los colectivos sociales de la comunidad y de la escuela.</p>
	<p>Está conformado por las vocerías del Colectivo de Formación e Investigación Permanente, estudiantes, trabajadores administrativos, directivos, docentes y obreros.</p>
	<p>Todos estos comités están conformados por las vocerías de estudiantes, directivos, docentes, trabajadores administrativos, obreros y las organizaciones comunitarias del poder popular.</p>

---

## De la Asamblea Escolar

**La Asamblea Escolar es la máxima instancia de participación, deliberación y toma de decisiones del Consejo Educativo, para dar cumplimiento a lo establecido en las leyes y demás normas que rigen el Subsistema de Educación Básica.**

---

## Conclusiones

Resulta embarazoso elaborar conclusiones de una experiencia que apenas está naciendo, sin embargo, en el plano práctico, se puede constatar la movilización de estudiantes, comunidades organizadas, padres, madres y representantes, trabajadores administrativos y obreros, para la discusión y posterior conformación de colectivos, dentro de los cuales se postularán los voceros que serán electos democráticamente en la Asamblea Escolar. Los voceros electos integrarán los Consejos Educativos. Cada institución educativa deberá registrar ante la administración Municipal y Estatal el Consejo Educativo ya conformado.

Si bien es prematuro hablar de resultados en el caso concreto de los Consejos Educativos, sabemos que las organizaciones populares han comprendido lo revolucionario del concepto de participación popular y han hecho de ella un modo de vida. No obstante, podemos señalar una serie de recomendaciones, una de ellas es la necesidad de sistematizar aquellos procesos que, una vez convertidos en prácticas cotidianas, pasarán a formar parte de una metodología orientadora de la integración entre escuelas y comunidades, una integración que debe convertir las instituciones educativas, no en una suerte de laboratorios donde se ensaya el ejercicio de la participación, sino en el lugar donde se ejerce la Democracia Socialista Real.

La nueva forma de gobierno escolar debe afectar los modos de enseñanza y el currículo, así el Proyecto Educativo Comunitario debe construirse de manera conjunta, de manera que recoja las iniciativas de toda la comunidad escolar. Asimismo el Reglamento Interno que contiene los Acuerdos de Convivencia deben vaciarse de su carácter punitivo y excluyente, y centrarse en la elaboración de normas consensuadas, haciendo uso de mecanismos alternativos como la mediación y conciliación, y la prevención de conflictos a través de la promoción de la convivencia cooperativa y solidaria. El concepto de la Nueva Geometría del Poder define conceptos básicos para la comprensión de las funciones de un Consejo Educativo, de allí que sea prioritario el estudio de este motor de la Revolución en toda la comunidad escolar.

Desde la aprobación de algunas leyes del Poder Popular se viene observando la sinergia entre escuelas y comunidades, se están recogiendo resultados positivos de la gestión conjunta para mejoras de infraestructura de escuelas y liceos con los Consejos Locales de Planificación Pública y a través de la integración con las vocerías de los Consejos Comunales.

La frase inolvidable del Comandante Supremo “*Hoy tenemos Patria*” resume el estado actual de la Revolución Bolivariana, que además de atravesar por la más dolorosa de las crisis, debido a pérdida física del líder histórico que fue Hugo R. Chávez Frías, pueblo y gobierno batallamos *rodilla en tierra*, para enfrentar una de las más perversas guerras económicas y mediáticas registrada en los 14 años de Revolución. Nos toca defender el derecho a las conquistas logradas de independencia y soberanía al mismo tiempo que continuamos, desde diversos ámbitos, impulsando la construcción de la Patria Socialista.

## Referencias

Asamblea Nacional Constituyente (1998). *Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente*. Caracas.

Asamblea Nacional Constituyente (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Publicada en Gaceta Oficial No. 5.908 extraordinario, de fecha 19 de febrero de 2009.

Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Ley Orgánica de la Administración Pública*. Caracas. Gaceta Oficial extraordinario No. 5.890.

Asamblea Nacional Constituyente (2009) *Ley Orgánica de los Consejos Comunales*. Caracas. Gaceta Oficial No 39.335, 28 de diciembre de 2009.

Asamblea Nacional Constituyente (2010) *Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular*. Caracas.

Asamblea Nacional Constituyente (2010). *Ley Orgánica de Contraloría Social*. Caracas.

Asamblea Nacional Constituyente (2010). *Ley Orgánica de las Comunas*. Caracas. Impreso en los talleres de la Imprenta Nacional y Gaceta Oficial 2010.

Asamblea Nacional Constituyente (2010). *Ley Orgánica del Poder Popular*. Caracas.

- Asamblea Nacional Constituyente (2012) *Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal*. Caracas.
- Asamblea Nacional Constituyente (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Gaceta Oficial. No. 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009.
- Haiman el Trudi. (2005). *El salto adelante. La nueva etapa de la Revolución Bolivariana*. Caracas. Ediciones de la Presidencia de la República.
- Hugo Chávez Frías. (2012) *Programa de la Patria 2013-2019. Propuesta del Candidato de la Patria*. Caracas.
- Márquez Marín Gustavo (2008) *La Nueva Geometría del Poder se construye de abajo hacia arriba*. Recuperado de [www.aporrea.org](http://www.aporrea.org)
- Ministerio de Educación (1999) División Sectorial de Planificación y Presupuesto Proyecto Educativo Nacional. *Proyecto Constituyente Educativa*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *Resolución 058 de los Consejos Educativos*. Caracas.
- Movimiento Pedagógico Revolucionario (2009) *Declaración de Río Chico. ¡Por una educación liberadora! ¡Por la pertinencia social de los aprendizajes!* Miranda. Fondo Editorial IPASME.

# **Formação de professores: uma reflexão sobre práticas inovadoras no ensino das ciências da natureza e suas tecnologias na eja**

Wippel, Suzani Santos

Gabbi, Carmem

Nagel, Rosângela

[wsuzani@bol.com.br](mailto:wsuzani@bol.com.br)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

## **Introdução**

O Ensino das Ciências da Natureza e suas tecnologias, na educação de jovens e adultos (EJA), carece de atividades que tornem suas aprendizagens mais interessantes e lúdicas, pois os alunos jovens e adultos da EJA consideram os conteúdos de Ciências da natureza e suas tecnologias de difícil compreensão o que faz com que os educandos percam o interesse por esta disciplina.

Para melhor compreensão deste estudo, buscamos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9394/96, na qual o Ministério da Educação, conjuntamente com educadores de todo o país, implementou um novo perfil para o currículo dessa disciplina, apoiado em competências básicas para a inserção de jovens na vida adulta.

O Brasil, como todos os países da América Latina, também engajado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos e em 1996, implementou a “Nova LDB-9394/96 que conferiu uma nova identidade á Educação Básica”, antigo ensino médio, estabelecendo a divisão do conhecimento escolar em três áreas , sendo uma delas, as Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Aqui faremos um recorte em nossos estudos e nos deteremos em especificar o ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias na educação de Jovens e Adultos, em razão das dificuldades de compreensão que os alunos jovens e adultos da EJA apresentam nessa área. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2002) ressaltam que os conteúdos abordados no ensino das Ciências da natureza e suas tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA) não se devem resumir à mera transmissão de informações, devendo os mesmos apresentar relação com o cotidiano

do aluno, com seus interesses e suas vivências. Do contrário, os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) terão dificuldades em perceber uma relação entre o que estudam na sala de aula e o seu cotidiano.

Propostas diferenciadas e lúdicas podem ser estratégias utilizadas nas aulas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para aguçar o interesse dos alunos da EJA, como um agente facilitador e motivador em suas aprendizagens. Uma das propostas utilizadas versa sobre “jogos”, pois os jogos estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; aprimoram o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração; e exercitam interações sociais e trabalhos em equipe.

Nessa direção, os jogos didáticos surgem como uma alternativa, pois incentivam a interação aluno-professor; auxiliam no desenvolvimento de raciocínio e de habilidades, e facilitam o aprendizado de conceitos (Vygotsky, 1989).

A etimologia em sua origem da palavra “JOGO” provém de *jacu*, substantivo de origem latina que significa *gracejo, esclarece* Vasconcelos (2010, p.11).

Um dos significado para “JOGO” segundo Bueno (2000): “Brinquedo; folguedo; divertimento; partida; esportiva; molejo; astúcia”, outro significado: “toda e qualquer atividade em que exista a figura do jogador (como indivíduo praticante do jogo) e para ele, são criadas as regras que podem ser para ambiente restrito ou livre” (Wikipédia, a enciclopédia livre. Acessado em (12/08 2013).

Os “jogos” trazem lembranças de alegrias da infância, das brincadeiras, divertimento, passatempo, diversão, mas submetem-se às regras.

Antunes (2010) nos diz:

Elemento indispensável e imprescindível na aplicação dos jogos é o professor. Um profissional que assume sua crença no poder de transformação das inteligências, que desenvolve os jogos com seriedade, que estuda sempre e se aplica cada vez mais, desenvolvendo uma linha de cientificidade em seu desempenho, mas que essa linha não limita sua sensibilidade, alegria e entusiasmo. Um promotor de brincadeiras, que sabe brincar (p.12).

Devemos ter em mente que o jogo não é simplesmente um passatempo para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo, o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

Segundo Kishimoto (1996), o jogo educativo tem duas funções. A primeira é a função lúdica, propiciando diversão e prazer quando escolhido voluntariamente. A segunda é a função educativa, ensinando qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber e sua compreensão de mundo. O valor do jogo na escola deve ser o de propor essas duas funções, daí a importância de ser uma das alternativas nas aprendizagens do ensino das Ciências da natureza e suas tecnologias na educação de jovens e adultos da EJA. O jogo como auxiliar da aprendizagem, necessita conciliar a função lúdica e a educativa, lembrando que o ato de “diversão”, de brincar, não invalida a ação educativa, nem esta ação educativa deve ser a única razão do jogo na escola. O educador fica com a responsabilidade do planejamento e com a seleção das atividades, conteúdos e jogos. Os professores devem ter muito critério e estudo para implementar e executar atividades diferenciadas e lúdicas como estratégias em suas aulas de Ciências da natureza e suas tecnologias na educação de jovens e adultos da EJA.

Para dinamizar o processo educativo no Ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na educação de jovens e adultos (EJA), é importante o desenvolvimento de estratégias modernas e simples, utilizando experimentos, jogos, mídias, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e outros recursos didáticos.

Segundo Gadotti (2003), “Hoje vale tudo para aprender”. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. [o] professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz”. (p.15).

Nessa perspectiva, elaboramos e desenvolvemos algumas atividades diferenciadas e aplicamos em três turmas da EJA de uma escola em Santa Maria/RS/BRASIL. As atividades escolhidas foram: um bingo da tabela periódica, um bingo das funções orgânicas, uma trilha das separações das misturas, uma roleta de química, uma aula prática “sorvete de nitrogênio”, a montagem das cadeias carbônicas de química, com quebra-cabeça, com caça-palavras e com o auxílio de mídias.

Albornoz salienta que o pensamento de Bloch (2006, p. 70) é o de que “não é como um círculo, mas como um espiral que às vezes parece tomar a forma de um círculo: da possibilidade, que o homem é aquele que ainda não é totalmente, ser-em-possibilidade, que sabe que seu ser é um ser-em-possibilidade”. O aluno jovem e adulto da EJA também é um homem incompleto, e quer sair de sua incompletude



para realizar-se, segundo suas possibilidades, quer “sair de seu não”, justamente para aproximar-se de si mesmo, do seu ser mais verdadeiro.

As atividades práticas, diversificadas e lúdicas, podem ser estratégias utilizadas nas aulas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para aguçar o interesse dos alunos da EJA, tornando-se um agente facilitador e motivador para o aluno em suas aprendizagens, como utopia concreta que Abornoz (2006) nos diz que segundo Bloch:

A ontologia utópica tem em vista o *novun* na história, aquilo que ainda não é, mas tem possibilidade real de ser, porque se abre para o ser verdadeiro inscrito no presente: o ser que está no seu futuro. O trabalho humano, a esperança humana tem na tendência e na latência do processo um correlato objetivo: o correlato da possibilidade objetivo-real de um ser realmente tornado verdadeiro. O utópico como tal pensado como aquele possível que se dirige para o verdadeiro ser do mundo (p. 73).

De acordo com o pensamento de Freire (2007), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a à utopia (p. 14).

O professor deve buscar práticas inovadoras para a aprendizagem no Ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA), a fim de estimular e tornar a aprendizagem mais divertida. Segundo Freire (2007), “o pensar certo, supera o ingênuo, e tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador, (...) a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática fazer uma reflexão sobre a prática”. (p.39). Os jovens e adultos da EJA, ao realizar atividades diversificadas, trazem o que Morin (2001) considera “conhecimento enquanto tradução e reconstrução admite interpretação pelo indivíduo; assim terá a forma de cada um, e conforme cada um vê o mundo”. Daí a importância de levarmos em conta os conhecimentos trazidos pelos alunos, discutindo e aprimorando esses conceitos, adequando-os ou mesmo retificando-os se necessário, mas jamais desconsiderando suas interpretações.

Em Vygostky (1988), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem; uma dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim é notável que se realizem atividades experimentais proporcionando trocas recíprocas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados teoricamente.

Segundo Vygotsky (1988), os sujeitos não são apenas ativos, mas interativos porque seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações interpessoais. Os conceitos de Vygotsky no contexto educacional permitem-nos perceber a escola como o local onde há intencionalidade na intervenção pedagógica e isso promove o processo de ensino-aprendizagem. Nesse meio, o professor interfere objetiva, intencionalmente ou não, buscando atividades diversificadas para o ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA) como possibilidade para emancipação.

## **Justificativa**

Ações diferenciadas no que tange ao Ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA), em Química, precisam ser realizadas para que esta disciplina seja mais bem entendida e trabalhada. A realização de atividades diversifica o processo de ensino-aprendizagem e também proporciona uma integração aluno-professor.

Justifica-se o desenvolvimento de atividades diversificadas como uma ferramenta a mais no auxílio à aprendizagem, servindo esta para contemplar os conhecimentos, proporcionando aos alunos uma retomada, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos, visando uma melhor assimilação e desempenho, (re)significando seus conhecimentos, auxiliando no reforço dos conteúdos e vislumbrando a continuidade do seus estudos e, também, a compreensão e aplicação desses conhecimentos no seu dia a dia.

## **Objetivos**

- Refletir sobre como a ludicidade trabalhada na formação dos professores de ciências da Natureza.
- Compreender a importância do lúdico na formação do professor.
- Buscar práticas inovadoras para as futuras aprendizagens dos alunos da EJA.

## **Metodologia**

Materiais didáticos foram desenvolvidos a fim de facilitar o conhecimento de Ciências da natureza e suas tecnologias na educação de jovens e adultos da EJA na área de conhecimento de Química. Os conteúdos selecionados para elaborar as

atividades diversificadas já haviam sido desenvolvidos e trabalhados em sala de aulas de forma positiva.

A tabela periódica foi transformada em um “jogo de Bingo”, confeccionado da seguinte forma: foram recortadas 20 cartelas em EVA (de acordo com a tabela periódica atual), demarcados quadrados e colocados os símbolos de acordo com seu grupo e período, tomando sempre cuidado para não repetir nas cartelas os mesmos elementos. Em bolinhas de isopor foram escritos os nomes desses elementos, os quais quando sorteados os alunos deveriam marcar na cartela os símbolos caso tivessem, com feijões. Completava a tarefa o aluno que marcasse toda a tabela (Fig. 1).

Para o Bingo dos Grupos Funcionais foram confeccionadas quatro cartelas com estruturas moleculares contendo alguns dos grupos funcionais. Foi também elaborada uma lista contendo 24 nomes de compostos orgânicos. O aluno que completasse o grupo funcional de acordo com a função também deveria dizer qual a aplicação, no cotidiano, dessa função orgânica. Completava a tarefa o aluno que acertasse e completasse a tabela (Fig.8).

Já para o Jogo da Trilha foram feitas cartelas numeradas de 1 a 25, e 50 envelopes cada um contendo uma pergunta relacionada ao assunto “Separação de Misturas”. Dentro de envelope foram alocados cartões indicando quantas casas o aluno deveria passar caso ele acertasse ou quantas casas deveria retornar caso errasse. O aluno que completava a trilha mais rápida era o vencedor (Fig.2).

Os quebra-cabeças e o jogo da memória foram feitos conforme os jogos tradicionais, contendo, no primeiro, uma abordagem de imagens dos estados físicos da matéria e, no último, a associação do nome à estrutura molecular (um em cada peça). Os alunos montam as estruturas e para depois identificam as funções presentes nelas. Além de serem estruturas químicas que representam um assunto atual e pertinente, assuntos como as das drogas, permitem ao professor fazer uma abordagem e alertar os seus alunos sobre as causas e danos do uso dessas substâncias no organismo do ser humano, pois são as estruturas da cocaína e da maconha (Fig. 3).

Uma das atividades utilizada como atividade diversificada, a aula prática onde foi feito “Sorvete de Nitrogênio”, e foi passado para os alunos o seu contexto histórico e perguntas relacionadas a sua composição e seus compostos, presentes nos sorvetes industrializados normalmente, foram recordando as funções orgânicas presentes (Fig. 5).

A organização de um jogo ‘Montando cadeias carbônicas foi outra atividade desenvolvida onde, recortamos em EVA, letras, referentes as funções Orgânicas.

Dividimos em dois grandes grupos (A e B) e cada grupo em dois subgrupos. Cada subgrupo com um líder que sorteia uma tarefa contendo dicas de uma cadeia carbônica. O líder se reúne com o grupo, planeja a construção da estrutura carbônica através da dica e “compra” as cartelas que estão separadas em elementos químicos presente nas cadeias (C, H, N, O, S). Se ao comprar e fazer a cadeia sobrar ou faltar cartelas, o grupo perde (Fig. 4).

Outro material didático denominado roleta química, consiste em um jogo de perguntas e respostas, que tem uma roleta colorida que deve ser girada, dependendo da cor onde a seta parar, o aluno tira uma pergunta do envelope da mesma cor e entrega para o professor, ele faz a leitura da pergunta e o aluno tenta responder corretamente. Com esse material pode-se trabalhar diversos conteúdos, podendo também ser utilizado em diferentes momentos da aula, além de servir como material avaliativo através do qual o professor percebe quem estudou o assunto e quem não estudou. Para este jogo buscamos perguntas associadas a conhecimentos do cotidiano do aluno, associando os conhecimentos de química com o seu dia a dia (Fig.6).

Após o término do Bingo da Tabela Periódica, iniciamos o jogo do Bingo dos Grupos funcionais. Distribuimos somente uma cartela para cada grupo, dessa forma toda a equipe participaria. Neste jogo, os alunos teriam que identificar os nomes das estruturas com seus respectivos grupos funcionais. A equipe que conseguisse completar primeiro a sua cartela receberia pontos.

Logo em seguida, aplicamos o jogo da Trilha da Química, relacionada ao assunto “Separação de Misturas”. Foram convidados dois alunos, ou seja, um representante de cada uma das equipes para responder às questões, lembrando que toda a equipe poderia participar, ou seja, interagir junto com seu representante. As cartelas ficaram dispostas no chão em uma sequência crescente. Ao iniciar o jogo, cada participante jogou o dado, e quem tirasse o maior número começava a dinâmica. E logo após, o participante que tirou o menor número começou o jogo, com uma jogada de diferença do seu colega. Conforme o aluno respondia às questões, ele andava sobre a trilha, até chegar ao ponto final.

Enquanto o jogo da trilha acontecia, as outras duas equipes realizavam os jogos do Quebra Cabeça e o jogo da memória dos grupos funcionais, no qual os alunos teriam que associar o nome à estrutura molecular de cada função orgânica. Em sequência, a roleta química encerrou as atividades. Após a realização de cada dinâmica, as equipes eram pontuadas e recebiam os prêmios.

Outra atividade proposta foi o uso das mídias através de uma pesquisa na internet sobre assuntos pertinentes a problemas gerados pelo “mau uso” da química (Fig.7).

## Resultados

A satisfação já era percebida nos alunos a cada proposta de atividade. Os resultados satisfatórios já podiam ser constatados pela alegria e disponibilidade que todos envolvidos ou espectadores apresentavam no primeiro momento ao explicar a dinâmicas de como seriam desenvolvidos as atividades “jogos” e os alunos espontaneamente se prontificavam a participar e ser representante da sua turma. Percebemos que havia uma satisfação entre eles para responder e explicar da melhor maneira possível para que todos compreendessem e assimilassem os conteúdos abordados.

A partir do melhor desempenho das atividades diversificadas eram obtidos pontos para as equipes. No entanto, não eram somente as equipes que pontuavam, as que ganhavam, mas todos os alunos expectadores ou jogadores que participavam e interagiam nas dinâmicas propostas, pois o que pretendíamos não era gerar uma competição, mas sim uma interação e uma melhor aprendizagem dos conteúdos de Química. Este objetivo certamente foi atingido, o que constatamos durante e após a aplicação das atividades. Com esta dinâmica de aprendizagem cada atividade “Jogo” proposto abordou conteúdos que constam nos currículos do ensino da EJA das escolas públicas. Percebemos pela integração e satisfação dos alunos que eles, (alunos), durante cada jogo relembravam os conteúdos, discutiam e assim ressignificaram suas aprendizagens. Percebemos a satisfação dos alunos nessa forma de ensino-aprendizagem, pois todos tentavam auxiliar os que jogavam, recordando os conteúdos abordados.

## Conclusão

O interessante pelas atividades diversificadas como “jogos” se justifica pelo fato de muitas vezes ser possível trabalhar com situações cotidianas como a perda e a vitória, pois, em situações reais, algumas vezes se ganha, outras se perde. Pode-se, ainda, desenvolver jogos colaborativos, ao invés de competitivos nos quais um ajuda o outro a resolver a questão do jogo. Mas é preciso tomar cuidado ao desenvolver alguns materiais, pois muitos jogos às vezes exploram conceitos extremamente triviais do “senso comum” e não têm a capacidade de diagnóstico das falhas do

jogador, por isso é preciso analisar a falha da jogada, sendo importante a interação e mediação do educador (professor), para que deixe bem claro que a ideia do jogo é desenvolver novas aprendizagens e não somente atingir a vitória, foi por isso que desenvolvemos nossos materiais com caráter lúdico e de construção do processo educativo.

Estamos buscando outras atividades que propiciem e despertem o gosto pelo aprender, atividades experimentais e lúdicas as quais chamam a atenção dos alunos fazendo com que ele participe das aulas e construam suas próprias opiniões, conectando o estudo com sua vida cotidiana.

## **Bibliografia**

Alborno, S. (2006) *Ética e Utopia: Ensaio sobre Ernst Bloch*. (2a. ed.) Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Antunes, C. (2010) *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. (17a.ed.) Petrópolis. RJ: Vozes.

Brasil. Ministério da Educação. (1996) Secretaria do Ensino Básico. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília, DF.

Bueno, Silveira. (2000) *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo:FTD

Freire, P. (2007) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2003) *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.

Morin, E. (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Rio de Janeiro: Cortez.

Kishimoto, T.M. (1996) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Vigotsky, L. S. (1999) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## Anexo - Figuras



Fig.1



Fig. 2

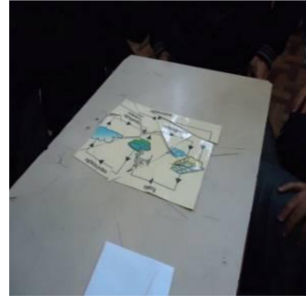


Fig.3



Fig.4



Fig.5



Fig.6



Fig. 7



(Fig.4)



(Fig.8)



## PARTE III

---

# FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES: TENSIONES, ARTICULACIONES

# Sociologia e educação: conceitos que remetem a direitos

Albuquerque, Paulo Peixoto de

Alves, Simone Silva

Arena, Luís Paulo

[sialves554@gmail.com](mailto:sialves554@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## Prolegômenos

A maneira pelo qual a pessoa trabalha, aprende, entende e escapa do real, designa claramente a sua realidade utópica. O conceito de educação não é homogêneo, podendo ser incompreendido em função dos pressupostos ideológicos de quem analisa.

As duas frases iniciais devem ser entendidas como disparadoras desta reflexão que, ao articular áreas de conhecimento aparentemente tão distintas – sociologia e educação – busca evidenciar uma convergência de fundo político e uma posição frente às mudanças proposta por um modelo de civilização neoliberal e centrada no mercado.

Diante deste fato, não há como hesitar é preciso ter presente que na sociedade, aquilo que é visto como “natural” é apenas um forma histórica de organizar um projeto educacional e, por conseguinte a vida. Nessa perspectiva, o capital, a produção, o trabalho e a educação são organizados a partir de uma lógica social que fundamenta a preparação para a vida num fazer econômico que invisibiliza a violência e a barbárie de um processo produtivo e educacional.

A evidência do fracasso das estratégias pedagógicas, especialmente nos países latino americanos e o acirramento das políticas de cunho neoliberal sobre as proposta de educação favorecem uma reflexão que articule – sociologia e educação - visto que são áreas de conhecimento que se interpelam e se apresentam como possibilidade de “pensar sem corrimão” numa cidadania ativa.

É importante destacarmos que *o recorte proposto se dá a partir dos seguintes elementos*: a) da noção que a percepção da realidade só é possível a partir dos outros onde o si mesmo está incluído, b) que os obstáculos (na perspectiva de Bachelard) são necessários e se apresentam como pressuposto da relatividade e dos consensos provisórios, c) que na mudança das condutas habituais propostas pela educação que está à possibilidade para um agir inovador, d) que no reconhecimento dos demais como seres autônomos (diversidade) é possível breçar a deterioração a que estão

submetidos algumas das dimensões mais significativas da vida: tais como trabalho, educação, direitos, ética, respeito e dignidade.

Nesse sentido, nossa hipótese de trabalho é articular – sociologia e educação – não apenas como um exercício lógico intelectual que aponta para uma dupla exigência moral, mas reconhecer, através da leitura sociológica, que no trabalho docente está à possibilidade do sujeito que aprende se reconhecer como sujeito digno e igual apesar das diferenças. A segunda, diz respeito às relações sociais (interação), visto que na educação está o germe de uma cultura de direitos que faz recuar a barbárie da exclusão social, sem o qual o indivíduo fica condenado ao desespero e é impelido a recorrer à violência.

Entendemos que pensar sociologia e educação supõe a construção de consensos ou aquilo que Kant chama de “pensamento ampliado” quando uma reflexão não se reduz ao “pensar por si mesmo”, mas que se abre para o caráter comunitário e social.

Ter a – sociologia – como “moldura” analítica permite ter presente os elementos constitutivos de um modo de ver as realidades da educação em movimento. A sociologia enquanto área de conhecimento é singular, na medida em que sua proposta de compreensão dos processos sociais na educação não fica apenas na aparência e na fragmentação dos conceitos.

## **1. A moldura do liberalismo: a re-atualização do conceito de Educação**

A re-atualização do conceito educação faz-se necessária, pois a lógica econômica subestima o impacto social multiplicador da educação como processo lógico. Educação, vista na perspectiva neoliberal, nem sempre leva em consideração que os atores sociais (discentes e docentes) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem constroem significados no e pelo trabalho, e que a produção da riqueza cultural traduz uma agenda social na qual inclusão, participação e solidariedade são fundantes.

A transformação dos processos de ensino-aprendizagem estimulado pelo princípio da ação liberal resultam em novas práticas político-pedagógicas, cuja característica mais visível está na hierarquização, concentração e hegemonia cultural em determinada classe social (elite) que gera um individualismo, desigualdades sociais e desemprego.

As novas configurações do trabalho marcado pelas transformações tecnológicas da informática e da microeletrônica concorrem para que o contexto social atual se caracterize: de um lado pela crescente e cada vez maior interdependência nas

relações mundiais e por outro, por um projeto de educação balizado pela flexibilização<sup>1</sup> das relações de trabalho, aceleração da formação, ênfase para a educação propedêutica (voltada ao mercado de trabalho) que nem sempre dá conta ou consegue eliminar os crescentes índices de desemprego, miséria, desigualdades e exclusão social.

A última década concorreu para um esforço de releitura da categoria Educação (Frigoto, 1998, 2005; Candau, 2010; Ianni, 1992), principalmente porque a realidade dos espaços de ensino-aprendizagem apresentou-se como uma combinação de movimentos contraditórios e excludentes, que nem sempre permitiu a compreensão da educação como construção de cultura pela ação de atores diferenciados.

A crise da educação deriva de um projeto de sociedade que pensa a cultura a partir de um reducionismo econômico e não como patrimônio da humanidade (Quijano, 2005; Singer, 2003; Santos, 2002).

A contradição não está expressa somente na crise do capital, mas nas novas formas de organização econômica e de produção que estão dissolvendo os contornos da sociedade industrial e materializando um paradoxo: o desmanche do pacto social keinesiano, não favorece um modo diferenciado de pensar a educação apesar da horizontabilidade das relações sociais e da mutabilidade dos processos formadores e de capacitação para o trabalho.

Se até recentemente, a educação, enquanto práxis coletiva proporcionava uma forma de compreender e assumir uma dada organização da produção social, no qual o conceito de cooperação designava uma atitude de passividade necessária ao pleno funcionamento e desenvolvimento da modernidade que tem no liberalismo a sua lógica de desenvolvimento sociocultural.

Hoje, com as mudanças materializadas na aceleração do mercado proposto pela circulação de capitais, bens, serviços e informações impactam não somente sobre os modos de pensar o trabalho na produção, mas também nos processos de organização político pedagógicos.

Neste sentido, a Educação como categoria analítica precisa ser compreendida na sua dupla dimensão: de imperativo normativo (a questão de que conhecimento deve ser preservado) e ético (a questão valorativa) e não somente nos seus aspectos de

---

<sup>1</sup> A flexibilização relativa ao mundo do trabalho é o conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e às relações de trabalho, buscando torná-las menos ordenadas. [...] No que diz respeito às manifestações macrosocietárias, o mais relevante é a desregulamentação dos contratos de trabalho, incidindo, predominantemente, em perdas, para os trabalhadores, de direitos laborais, e dando aos contratos de trabalho, incidindo predominantemente, em perdas para os trabalhadores (Holzmann; Piccinini, 2011: 196-198).

forma ou instrumento. Em função disso, propomos que a Educação seja pensada como uma abordagem e se constitua a partir de dois eixos: dignidade e inclusão social.

Por que dignidade? Porque dignidade não é um fenômeno novo<sup>2</sup> e não pode ser reduzida a carência ou incapacidade. Hoje, dignidade resulta de novos elementos, como, por exemplo, a aceitação da diferença ou do reconhecimento da diversidade.

Educação como categoria sociológica tem como elemento constitutivo a dignidade e inclusão social, porque na ação coletiva estão presentes os atributos intrínsecos do ser humano: o reconhecimento de si como ator capaz de intervir na natureza e não pelos seus atributos materiais externos como riqueza material. Em função disso,

“Educação” é processo social, aberto, plural que se materializa no encontro do tu (aquele que aprende) com o eu (aquele que ensina) e desta condição de interação social praticada por homens concretos e de maneira coletiva se constroi o conhecimento; enquanto práxis social tem valor axiológico que se materializa na dignidade e no reconhecimento de que somos sujeitos de direito; condição que vai além de um projeto econômico. É um fazer que dinamiza, a partir de uma ação específica, a existência daqueles que nele se engajam na medida em que tem por fim a emancipação e a autonomia daquele que aprende (Albuquerque, 2011).

Exatamente por tratar-se de um projeto existencial-social cujos princípios são orientadores de uma prática cotidiana que a reaturalização do conceito de educação fora da moldura neoliberal pode levar a igualdade em uma sociedade muito desigual.

Assim, dignidade e inclusão social podem nos ajudar a pensar os processos produtivos de outro modo, pois sem incluí-los acabaremos por cair na mesmice de não perceber que nas diferenças e na diversidade é que se materializa uma convergência e a força de uma educação que construa sujeitos de direitos e não apenas proprietários de direitos.

## **2. Coexistências necessárias: sociologia e educação**

As transformações da sociedade não se apresentam de forma lógica e coerente, são tendências contraditórias e dependendo do recorte teórico e ideológico, podem ser ainda mais confusas.

---

<sup>2</sup> Na Grécia antiga, por exemplo, Platão não via nenhuma possibilidade das pessoas comuns conseguirem algum dia apropriarem-se dos espaços públicos; por sua própria natureza estaria estabelecida a impossibilidade de administrar o público.

A teoria não deve reduzir a realidade ao que existe, mas dependendo da leitura de mundo que se faz pode-se estar enviando uma dupla mensagem e ao contrário do que pretendemos estar reiterando um determinado tipo de adequação a ordem e a normalidade.

Desta forma, a sociologia da educação precisa ser considerada como um movimento de compreensão lógica capaz de construir conhecimentos a cerca da realidade que se apresenta como diferente.

Tal coexistência faz-se necessária, porque a **precarização do trabalho, desemprego, marginalização e exclusão social** são movimentos do capital que explicitam na prática o não cumprimento da promessa da modernidade de desenvolvimento social possível pela educação – justiça, autonomia, solidariedade e igualdade – incompatível em uma sociedade cujo princípio do mercado regula a vida individual e coletiva e se legitima na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado<sup>3</sup>.

Em contraposição as práticas do capital surgem tentativas de resistência nos espaços sociais. Estas experiências de resistência são conhecidas como “Educação Social” (Maria da Glória Gohn) que em espaços educativos plurais (escolares e não escolares) busca pensar a inclusão social incorporando aquele que aprende a outras formas de produzir a riqueza e pensar a coesão social.

Parece-nos que a noção/definição acima insinua que não se trata de um novo modo de educar, são experiências sociais que não se pautam pela lógica de reprodução sociometabólica do capital<sup>4</sup>, pois buscam ultrapassar a hegemonia do mercado e a alternatividade pura do Estado.

A institucionalização de projetos políticos pedagógicos em políticas de governo (PROEJA, EJA Integrar e outros), sinaliza que os projetos de educação social são mais uma possibilidade propulsora de outro modo de pensar contra hegemônicos para fazer frente aos comandos transnacionais da economia global.

A criação de oportunidades sociais contribui diretamente para expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida. A expansão dos serviços de saúde, educação, seguridade social etc. contribui diretamente para a qualidade de vida e seu florescimento. Há evidências até de que, mesmo com renda relativamente baixa, um país que garante serviços de saúde e educação a todos pode efetivamente obter

---

<sup>3</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.53.

<sup>4</sup> MESZÁROS, Istvan. *Para além do capital* (tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa). São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

resultados notáveis da duração e qualidade de vida de toda a população (SEN, 2010, p. 191).

É nesse contexto que pensar a sociologia articulando sua interface com a Educação remete para Direitos Humanos.

Direitos Humanos não é concessão ou etiqueta jurídico-normativa necessária para evitar o predomínio de uma lógica social modelada por relações mercantilizadas que tem por atrativo as relações abusivas daqueles que detém o poder (todos os tipos de poder).

Vincular Sociologia da Educação e Direitos Humanos é dar visibilidade aquilo que é problemático, porque considerado natural pela maioria das pessoas.

O papel de uma educação voltada para uma cultura de direitos pode e precisa apontar as questões sociais<sup>5</sup> e tem como diferencial produzir nos espaços públicos um debate no qual o querer de um sujeito social (não de um sujeito individual, solipsista) precisa ser defendido contra a exclusão social.

Entendemos que o papel da sociologia da educação está no enfatizar os Direitos para evitar a omissão crítica frente a uma anomia ética que esvazia o significado de ética, de dignidade, de diversidade e de autonomia.

A autonomia social puramente voltada para si e, principalmente, objetivada nas inquietações e nos descontentamentos de uma coletividade se não analisados a partir de categorias conceituais fica presa na leitura superficial e jornalística que explora até a exaustão o fenomenológico, mas que na prática não consolida o pensamento crítico.

Com isso sinalizamos que a sociologia da Educação voltada para Direitos é ao mesmo tempo, **uma pedagogia política**, porque denuncia o reducionismo provocado pela lógica econômica que está centrada apenas nos aspectos normativo-legais. É, também, uma **política pedagógica**, porque é fundada em determinados pressupostos políticos pedagógicos que evita os parâmetros positivistas anunciados pela grande mídia que fazem com que nós obliteremos as crises sociais.

São práticas pedagógicas atravessadas por um princípio ético no qual sujeitos sociais ocupam um determinado espaço, e conseguem promover compromissos éticos que tem no reconhecimento e na objetivação deste reconhecimento através da norma, da lei a garantia de que os direitos são para todos e não eufemismo para exprimir a intolerância.

---

<sup>5</sup> Entendida aqui no sentido universal do termo, como sendo resultado do conjunto das desigualdades sociais existentes e originada dos problemas políticos, sociais, culturais e econômicos.

Sociologia da Educação e Direitos é práxis social na qual a frase: “sair do presente para melhor voltar a ele” tem sentido. Cabe dizer que na ótica dos direitos, os relatos e as narrativas ao mesmo tempo em que contam uma história, informam que no passado estão os elementos que formam e modelam o nosso presente.

Essa inflexão sociológica passa a ser fundamental porque aponta para um processo no qual pensar Direitos implica em ter presente o outro, na singularidade, na diferença em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas.

Nesse sentido, a articulação sociologia da educação e direitos não é apenas abstração genérica é uma produção social, ela não traduz e não expressa uma prática social. Ela é a própria prática social.

Parece-nos que aqui se evidencia o caráter pragmático da coexistência necessária entre sociologia da Educação e Direitos; a formação tem um caráter que pode ser instrumentalizador, mas em sua perspectiva mais ampla ela remete a um processo plural, no qual as relações entre um tu (comunidade) e um eu (indivíduo) se estabelecem de modo horizontal, permitindo aqueles que participam fazer escolhas e, assim o fazendo, serem autônomos e emancipados.

Assim, nos parece que, pensar a questão da Sociologia da Educação e Direitos materializa a construção de um compromisso que não se dá apenas no compartilhar palavras e visões, mas identificar nas invisibilidades sociais um motivo de ação e intervenção social para a mudança. E isto é profundamente ético.

## Considerações finais

Pensar e articular sociologia da educação e direitos é um processo coletivo e resulta de uma prática que não esta pronta; vai depender de uma compressão que relações sociais são plurais e abertas e não estão determinadas por um modo de produzir a riqueza.

Nesta perspectiva – **sociologia da educação e direitos** - abre a possibilidade para percebermos que está no afastamento e na não articulação dos conceitos de sociologia, educação e direitos a problemática e a incapacidade de uma sociedade em promover a dignidade e a inclusão social. Isto aponta para a necessidade de se empreender uma mudança social na perspectiva de construir outra educação, porque enquanto houver sujeitos que gritam apenas pela efetividade de regras técnico-



formais ou de ordenações genérico-abstratas a vida cotidiana continuará impregnada de injustiças e de indignidades.

Nesse sentido, os conceitos de sociologia, educação e direitos podem proporcionar novos modos de pensar o econômico, o educacional, a saúde, o trabalho, o turismo, o lazer. A correlação destes conceitos permite criar nos espaços sociais (de educação formal e não formal) a possibilidade de se instaurar um agir inovador que contribua para sair de um pensar tutelado.

Finalizamos estas reflexões com um fragmento de poesia, pois quando se tem presente às questões da sociologia, da educação e dos direitos do sujeito percebe-se que não há respostas corretas, únicas, mas na incompletude do conhecimento está a chave e a possibilidade de intervir e atuar na sociedade.

**“Uma vírgula para o ponto final  
Afinal, vemos tudo sem voltar  
E voltamos a ser como éramos.  
Sempre, sempre, até nunca mais”**

**(Joana Zatz Mussi).**

## **Referências bibliográficas**

- Albuquerque, Paulo Peixoto de. Reengenharia. In. Cattani, Antônio David, Holzmann, Lorena (Orgs). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- Amato Neto, J. *Redes de cooperação produtiva: antecedentes, panorama atual e contribuições para uma política industrial*. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- Baumgarten, Maíra. *Conhecimentos e Redes, Sociedade, política e inovação*. Editora UFRGS. Porto Alegre. 2005.
- Candau Maria Vera. *Sociedade Educação e Culturas: Questões e Propostas*. Editora Vozes LTDA, 2010.
- Coutinho, L.G.: *A terceira revolução industrial e Tecnológica*. Economia e Sociedade. Campinas, Instituto de Economia UNICAMP, 1992.
- França Filho, G. C. de; Laville, J.L. *Economia Solidária...*, p.107.

- Frigotto, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis, Vozes Editorial, 1998.
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. In: Costa, Hélio da e Conceição, Martinho. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.
- Holzmann, Lorena; Piccininni, Valmiria. Flexibilização. In. Cattani, Antônio David, Holzmann, Lorena (Orgs). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- Ianni Octavio. *A Sociedade Global*. Civilização Brasileira, 1992.
- Marcon, Christian, Moinet, Nicolas. *Estratégia-Rede*. EDUCS. Caxias do Sul. 2000.
- Meszáros, Istvan. *Para além do capital* (tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa). São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. Introdução
- Platão - *Diálogos, II: Fédon, Sofista, Político*. P. Alegre: Globo, 1955
- Quijano, Anibal 2005, Trinta anos depois, outro reencontro – notas para outro debate - *DOSSIÊ - América Latina: nova fase de múltiplos embates* PUCSP.
- Santos, Boaventura de Souza. *Critica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- Sen, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- Singer, Paul, e Souza, A.R. (Orgs.) *A economia Solidária no Brasil: a autogestão como uma resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2003.

# Nas práticas pedagógicas: porque refletir sobre avaliação

Alves, Simone Silva

Santos, Juliana Silva

[sialves554@gmail.com](mailto:sialves554@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

## Introdução

O presente trabalho busca apresentar uma reflexão, embasada na perspectiva crítica, sobre a avaliação da aprendizagem como instrumento de reflexão da prática pedagógica. Essa perspectiva propõe uma educação comprometida com a transformação de estruturas sociais injustas e desumanas tendo como parâmetro modelos nos quais a justiça social se faz presente.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem escolar está na vida de todos nós que, de alguma maneira, estamos envolvidos com ações e práticas educativas. Gestores das atividades educativas públicas e privadas, educadores, educandos, pais, e administradores da educação, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas inquietações educacionais.

Convivemos com um sistema educacional que, não obstante o trabalho intenso e pouquíssimo respeitado dos que nele militam, ainda aliena milhões de crianças. O relatório da UNESCO (2012), revela que existem cerca de 14 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever no Brasil, sendo que o país é um dos que mais aumentou seus investimentos em educação. Por outro lado, os dados mostram que o país ainda tem cerca de 600 mil crianças fora da escola, e que esse número pode subir se a inclusão não for acelerada.

Conforme Esteban (1999, p. 07), “[...] a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela ponderação sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”.

Nesse sentido, a prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do bem comum de todos os educandos e não voltada para seleção de uns poucos, como se comportam os exames.

Para Marx *apud* Garcia (1999, p. 29), “[...] o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”.

A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels (2002), um elemento de manutenção da hierarquia social de reprodução dos valores. O atual

sistema educativo no Brasil vem confirmando o que se diz sobre reprodução, exclusão e dominação. Tal fato se dá porque vivemos num país com alto índice de desigualdade social e educacional. Existem percentuais e indicativos de que isso acontece.

Entender a escola em relação à economia, hoje ainda é importante, porque vivemos numa sociedade capitalista, numa sociedade de classes, e isso não pode ser esquecido, é um ponto fundamental. Mas por outro lado, os estudos que envolvem a centralidade da cultura no mundo contemporâneo também são de suma relevância. E a avaliação situa-se no centro de uma questão essencial, paradoxal mesmo, que caracteriza por excelência a instituição escolar. Essa instituição desempenha um papel duplo e contraditório, o de introduzir e acompanhar seus educandos na integração a uma cultura própria da sociedade na qual está inserida e, ao mesmo tempo, orientar o processo de seleção e encaminhamento de cada um deles para funções diferentes, mas igualmente necessárias à sustentação dessa sociedade.

Para Ludker (2005, p. 15), “[...] em vez de servir à função integradora, a avaliação passa a ser usada como sutil recurso para manter os alunos oriundos de camadas sociais desfavorecidas em posições também pouco favorecidas”. Nesse trabalho de seleção, os instrumentos de avaliação cumprem uma função básica, por vezes com efeitos fatais, determinando até mesmo a exclusão dos educandos. E, isso se comprova visivelmente nos altos índices de reprovação e evasão escolar.

Vale destacar que entramos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população.

Para Sen (2010), na conjuntura dos países em desenvolvimento, a necessidade de iniciativas na criação de oportunidades sociais tem relevância crucial.

A criação de oportunidades sociais contribui diretamente para expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida. A expansão dos serviços de saúde, educação, seguridade social etc. contribui diretamente para a qualidade de vida e seu florescimento. Há evidências até de que, mesmo com renda relativamente baixa, um país que garante serviços de saúde e educação a todos pode efetivamente obter resultados notáveis da duração e qualidade de vida de toda a população (SEN, 2010, p. 191).

Assim, a educação é ferramenta por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos podem, pela participação, interagir no seu contexto sócio cultural.

É preciso ressaltar a importância de levar a sério a necessidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder para não haja distanciamento do mundo real. Conforme estudos realizados, percebo que a educação está imersa nos processos culturais e que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade (Candau, 2011; Gimeno, 2002; Souza Santos, 2003; Munaga, 2008; Cavalheiro, 2011).

Avaliação para Luckesi (2000: 11), “[...] é inclusiva e por isso mesmo, democrática e amorosa, pois por onde quer que passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca”. Assim sendo, não há fim, mas sim processo constante, em busca do mais satisfatório para todos.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem escolar é fundamental e necessária para auxiliar cada educador e a cada educando na busca e na organização e reorganização de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos” (Luckesi, 2000: 7).

Entendemos que, o ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

## **Contextualizando a Avaliação da Aprendizagem na Realidade Brasileira**

Avaliar de forma recorrente o desempenho dos sistemas educacionais é uma estratégia adotada por todos os países que estão preocupados em elevar o nível de qualidade das escolas públicas e privadas. Avalia-se o ensino como a finalidade de conhecer os problemas e deficiências para orientar as prioridades. Por esse fato, a aplicação e o desenvolvimento de metodologias de avaliação são cada vez mais pesquisados.

Uma das principais iniciativas surgidas no Brasil nesta área foi na década de 1990, com a instituição do Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb. Porém, somente a partir de 1995, a implementação de sistemas nacionais de avaliação adquiriu um papel estratégico, a partir da reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Deste modo, estruturou-se um moderno e eficiente sistema de avaliação, articulado com um conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os seus níveis. O que era uma diretriz governamental tornou-se uma atribuição do Ministério da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/1996.

Os sistemas nacionais de avaliação em desenvolvimento no nosso país são inovadores em vários aspectos, tanto metodológicos quanto institucionais. “Representam, portanto, passos importantes para melhorar as informações disponíveis acerca da qualidade nos diferentes níveis de ensino e introduzir na agenda pública a preocupação com a melhoria da educação” (Castro, 2000: 29).

Por esse motivo, tem havido uma apreensão cada vez maior em criar e aperfeiçoar os mecanismos de análises dos sistemas de ensino, com foco centrado na aprendizagem dos alunos e nos diferentes fatores associados ao rendimento escolar.

O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as “mesmas oportunidades” num processo de avaliação padronizado. A dinâmica da sala de aula está limitada aos procedimentos que possam favorecer a produtividade (Esteban, 1999: 12).

As alternativas, hoje discutidas se apresentam entre três perspectivas:

1) Na avaliação quantitativa que está fundamentada pelo discurso da “qualidade da educação”, qualidade esta que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas;

2) Consolidação de um modelo híbrido, onde são consideradas duas visões distintas, uma que não abandonou a ideia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, o qual atua na busca de adaptar o sujeito ao seu lugar na hierarquia social; e a outra visão que tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas que ainda não encontrou as balizas fundantes para transformação, por isso propõe modificações superficiais, ainda que superficialmente indique mudanças significantes;

3) Construção de uma avaliação democrática, fundada numa pedagogia da inclusão, essa visão considera as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que enxerga a escola como espaço de cruzamentos de culturas (Esteban, 1999: 12).

Para Carlos Cipriano Luckesi (1996), atualmente a prática da avaliação que prevalece nas escolas é a que estabeleceu como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico.

O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como *inferior, médio ou superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, até mesmo defendem a ideia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado (Luckesi, 1996: 34).

O autor alerta que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático e freador de todo o processo educativo.

Assim, a avaliação educacional escolar deveria assumir sua verdadeira função – crescimento individual/coletivo dos sujeitos quando está a serviço de uma pedagogia que seja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária quando o modelo social e a concepção teórico-prática da educação, também não forem autoritários (Luckesi, 1996).

Entendemos que, o fundamental nessa reflexão é repensar o processo de avaliação e agir no sentido de organizar práticas pedagógicas democráticas. É nesse sentido, que muito se tem discutido sobre a avaliação no contexto escolar.

Embora a avaliação no contexto escolar seja uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, sua dimensão tem sido restrita e discriminatória. Pois ela vem sendo utilizada ao longo das décadas como atribuição de notas, visando a promoção ou reprovação do aluno.

Para Jussara Hoffmann (2008), a avaliação da aprendizagem liga-se no contexto próprio da diversidade. É penoso saber que milhares de crianças e jovens têm o seu caminho bloqueado nas escolas porque se deixou de conhecê-los em seus jeitos de viver e de aprender.

Pesquisa realizada por Diligenti (2003), mostra que a avaliação tradicional origina uma série de práticas, como a simples memorização de conteúdos ou a cópia de trabalhos e as famosas “colas” nas avaliações escritas, atitudes estas que acabam se institucionalizando no cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, é necessário ter a intenção de se valorizar as diferenças entre os estudantes no sentido de provocar a diversidade do agir, do pensar, de formas de se

expressar, buscando-se a variabilidade didática, perseguindo-se uma ação pedagógica diferenciada. Assim, a melhor escola para cada criança ou jovem é aquela onde revelam estar felizes, que os tornem confiantes em sua capacidade de aprender.

A avaliação deve ser planejada a partir de sua genuína função educadora utilizando uma metodologia coerente com os valores que estão sendo produzidos. Assim, a avaliação não deve detectar apenas as aprendizagens individuais, pois isso reforçaria o desejo individualista e competitivo, mas fundamentalmente, os desempenhos coletivos. Se quisermos estimular o trabalho em equipe, devemos dar-lhes o valor que eles merecem. Isso não significa que os educadores devam apenas avaliar o trabalho colegiado, mas também que a própria equipe reflita sobre o seu desempenho – coavaliação.

Infelizmente, os testes padronizados não só não proporcionam uma avaliação abrangente e profunda do conhecimento, das habilidades e dos valores transmitidos por cada matéria, como também obrigam os professores a restringirem o seu ensino a uma estreita gama de conteúdos acadêmicos, que são os valorizados nos testes padronizados, minando a capacidade dos professores para atender às reais necessidades dos alunos e melhorar o seu ensino. No momento, o avanço está sendo produzido em sala de aula, onde os testes estão sendo substituídos por produções de diferentes tipos, mas continua presente o problema dos testes padronizados de alto nível, isto é, os que determinam a habilitação para uma titulação, o ingresso na universidade, etc. (Ramos, 200, p. 14-15).

Dessa forma, certas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos, como por exemplo: privilegiar conteúdos, objetivos e formas de ensino mais adequados para alguns alunos que para outros, fazer com que atribuam menos sentido ao fato de aprender na escola. Ao contrário, outras formas de avaliação e outros usos dela podem ajudar a oferecer um ensino que atenda satisfatoriamente à diversidade dos alunos, por exemplo, criar situações de avaliação inicial que permitam colaborar com o processo de aprendizagem ou utilizar os dados coletados na avaliação para inserir mudanças, de melhorias e de adaptações em nossa maneira de ensinar.

Hoje, não é mais possível continuar organizando os saberes de maneira fragmentada, em currículos sequenciais e lineares, que pressupõem etapas a serem vencidas, que funcionam como degraus de exclusão. Porque o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas. Pois muitas vezes os educandos passam a estudar para aprovarem na prova, e para isso memorizam as respostas consideradas corretas pelo educador ou educadora. Assim, desaparece o



debate, a crítica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. Nesse contexto, a aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Entendemos que essa necessária transformação das práticas de avaliação somente pode ser realizada mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos educadores. Na análise e na reflexão sobre tais práticas e na introdução progressiva de pequenas mudanças e avanços que progressivamente seja elevada a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta concreta à diversidade dos educandos.

Conforme estudos realizados por Hoffmann (2008), o exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma o fazer pedagógico do professor e de toda a escola. Ao elaborar relatórios parciais e/ou gerais, estagiários e professores superam a visão comparativa/classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. O ato de avaliar é essencialmente interpretativo.

O professor deve registrar, fazer anotações, sobre uns e outros alunos, pois esses registros são importantíssimos como instrumentos avaliativos. A observação é método. O registro das observações é instrumento. É imprescindível que se façam anotações significativas sobre o desenvolvimento dos alunos em termos da expressão oral em todas as disciplinas e/ou cursos. Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento.

Por isso a importância da avaliação é função direta da necessidade de se evitar a má formação do indivíduo, que lhe impõe marcas indelévels que nunca serão detectadas pelos mecanismos convencionais de avaliação do produto, mas que poderão comprometer irremediavelmente sua vida e seu desempenho social (Paro, 2003: 39).

A avaliação deve ser considerada como processo contínuo em educação, pois a escola que queremos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.

## **Considerações finais**

Concluimos que expressiva quantidade de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente relevante, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão estimulando a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção

na dinâmica inclusão/exclusão social. Nesse sentido, “[...] a avaliação deve ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (Luckesi, 1996: 43).

Olhando por este prisma, há urgência na criação de uma nova cultura sobre avaliação, que supere as balizas da técnica e congregate em sua ação a dimensão ética. Ou seja, torna-se urgente a um novo olhar e outro fazer às práticas pedagógicas para evitar que a perspectiva técnica continue colocando na sombra a perspectiva ética.

Esta perspectiva de avaliação insere na prática pedagógica uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o educador reflita sobre o seu contexto, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus educandos, sobre sua atuação docente e sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento.

Para Hoffmann (2008), necessitamos de uma escola que receba todas as crianças, jovens e adultos e que vá além do que hoje se vê, ou seja, que lute, efetivamente para melhorar a aprendizagem possível desses estudantes durante o tempo que lhes é de direito, alcançando, nesse espaço para eles constituído, uma formação moral e intelectual digna.

Se temos como finalidade básica o desenvolvimento integral dos educandos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola (Arroyo, 1994: 31).

A escola nesse sentido é o espaço de interseção de novos laços entre saberes e fazeres que estimula o contato, que valoriza a diversidade respeitando a dinâmica individual/coletivo, indicando assim, formas mais solidárias de compreensão e de construção da realidade social.

Compreendemos que devemos lutar por uma escola que vá além de um local de aprendizagem, mas sim, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e a natureza.

Enfim, a nós, educadores, cabe prosseguir aprofundando as reflexões, reportando-nos sempre de que é possível um olhar crítico e esperançoso às nossas práticas educativas. Sob um olhar reflexivo humanista, significa ter consciência dessa realidade, fazendo de nossas vidas transformações ilimitadas, procurando mudar paradigmas que o contexto social exige.

## Referências

Brasil, 1996. Lei Nº 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Castro, Maria Helena Guimarães de. Um painel da avaliação educacional no Brasil. *Novas Perspectivas em Avaliação*. Pátio Revista Pedagógica, v. 04, nº. 12, fev/abr. 2000, p. 27-29.

Esteban Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Maria Teresa Esteban (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 07-28.

Diligenti, Marcos. *Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Garcia Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Maria Teresa Esteban (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 29-49.

Hoffman, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Hoffman, Jussara. *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

Ludke, Menga. A trama da avaliação escolar. *Avaliação Novos Desafios*. Pátio. Revista pedagógica, 2005, nº 34, maio/julho, p. 15-18.

Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

Luckesi, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Novas Perspectivas em Avaliação*. Pátio Revista Pedagógica, v. 04, nº. 12, fev/abr. 2000, p. 06-11.

- Marx, Karl & Engels, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Moretto, Vasco. Avaliação da aprendizagem: uma relação ética. In: VI CONGRESSO PEDAGÓGICO DA ANEB. Brasília, 1996.
- ONU 2010. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- Paro, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2003, 2ª edição.
- Ramos, Rafael Yus. Avaliação conforme um currículo integrado com temas transversais.
- Novas Perspectivas em Avaliação. *Pátio Revista Pedagógica*, v. 04, nº. 12, fev/abr. 2000, p. 12-16.
- Sen, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- UNESCO, Relatório da UNESCO de acompanhamento da Educação para Todos, 2012.

# **A tecnologia na sala de aula: uma ferramenta indispensável na formação**

Araújo, Liderlanio

Santana, Keissy

Rodrigues, Verônica

Leite, Lucia

[liderlanioalmeida@gmail.com](mailto:liderlanioalmeida@gmail.com)

Universidade Católica de Pernambuco. Brasil

## **Introdução**

"A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos". (Freire, 1980, p.28). Para educar não existe nenhuma fórmula pronta, mas existem inúmeras possibilidades de fazer com que o conhecimento seja despertado. E quando nos deparamos com estudantes, com realidades distintas, tendo objetivo comum de aprender, e de serem críticos e atuarem na sociedade a fim de mudar o contexto sócio cultural a qual pertence percebemos o quanto é significativo a troca de conhecimento.

Assim sendo, o professor atua como agente transformador da realidade, orientador, mediador, motivador, sendo responsável pelo desenvolvimento de estudantes que pesquisem, critique, duvide e que cresçam intelectualmente rompendo as barreiras dos preconceitos e preceitos sociais.

De acordo com Rodrigues (1997), educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassando esta mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de Química pode suscitar inúmeras pesquisas, existindo assim uma relação entre o ensino e pesquisa, como ressalta Freire (1996) "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." O professor tem, portanto, a função primordial de garantir essa relação.

Em pleno século XXI é necessário que o professor esteja conectado as tecnologias para facilitar o acesso à multiplicidade do conhecimento disponível na era digital. Quando o educador é consciente do dinamismo que envolve a construção do conhecimento e, conseqüentemente, expansão tecnológica que transformam o mundo, tornando-o cada vez mais complexo e exigindo atualização constante das pessoas, a

sua ação docente será diferenciada no sentido de proporcionar aos estudantes o envolvimento com as atividades pedagógicas.

É importante que o educador saiba abordar os temas, fazendo com que haja questionamentos por parte dos estudantes, como também provocá-los para a curiosidade, objetivando uma criticidade nas respostas diante dos temas trabalhados, além de

Conhecer os conteúdos a serem ensinados; Conhecer e questionar a realidade; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem (...); Estabelecer relações dos conteúdos específicos com a realidade sociocultural dos alunos; Refletir criticamente sua ação pedagógica; Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; Saber dirigir o trabalho dos alunos; Saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação (Carvalho & Pérez, 1995: 19).

Nesta perspectiva, a reflexão acerca da forma do educador pensar a sua prática é fundamental para identificar o que precisa mudar para aperfeiçoar o que estava obstaculizando a adoção de procedimentos metodológicos, pois é no dia a dia que os professores podem desenvolver a reflexão crítica sobre a prática, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996: 17). E,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 1996: 46).

Assim, o professor consciente de que “os conhecimentos, a ciência e a tecnologia crescem exponencialmente, explosivamente, e o mundo se torna cada vez mais complexo, globalizado e competitivo, exigindo das pessoas sempre novas competências” (Burke, 2003: 16), a ação docente, especificamente, a orientação presente no exercício profissional, em especial, a intenção deliberada para a qual se dirigem seus esforços, o compromisso e a responsabilidade com as tomadas de atitudes e decisões, já não pode mais se limitar ao espaço da sala de aula. Isso implica que a competência deve ir mais além do que a simples internalização de conhecimentos fragmentados, já que não podemos mais considerar essa ação.

É fundamental, portanto, desenvolver uma atitude capaz de enfrentar, conscientemente, a realidade de forma rápida, pertinente, criativa e os recursos

cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio (Perrenoud, 2001).

## **As tecnologias no espaço escolar**

As tecnologias surgiram como forma de auxiliar o homem nas suas atividades diárias, pode-se destacar a caneta, que ajuda no processo de escrita, e as máquinas, no de armazenagem, produção. Os computadores e celulares a cada dia estão sendo aprimorados, no passado estes tinham poucas funções, o segundo, a exemplo, servia apenas para comunicação por voz, hoje é possível conversar através de câmera, ter diálogos por textos instantâneos. O advento da internet proporcionou grandes avanços, sendo fundamental no cotidiano das pessoas, que a utilizam para troca de e-mails, em bates papos, realizar e pagar compras, hoje estimadamente 57% dos brasileiros utilizam essa no dia a dia (Nova Escola, 2012).

O computador é muito utilizado em nosso cotidiano, nesse sentido a discussão sobre o uso desse nas escolas para auxiliar na construção do aprendizado como formação básica do cidadão em sala de aula, já consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que preconizar a necessidade “da compreensão da tecnologia”, art. 32, porém é notório que nem todas as instituições de ensino possibilitam um acesso concreto dessa ferramenta.

Alem do computador outras ferramentas como o celular, tablets, Ipad entre outras vem ganhando destaque no auxilio da aprendizagem isso permite ao educando a possibilidade de ter acesso a diversas informações com isso o educando já entra na sala de aula transportando consigo a imagem de um mundo que ultrapassa os limites do núcleo familiar, do Professor e da própria escola. Sendo assim o professor e a escola devem estar preparados para receberem esses estudantes que não pertencem mais a geração do conhecimento pronto do livro didático.

Sendo assim, torna-se importante que as escolas trabalhem com as diferentes ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, a educação, sendo tratada como relacionamento entre o educador e o educando, tem como tarefa interligar-se com as tecnologias, pois

aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais. (Moran, 2001)

Portanto é necessário que haja essa integração entre o processo de ensino e as tecnologias, assim, os profissionais da área de ensino podem contar com novas formas de educação. Tendo essas como uma importante alternativa de trabalho, para promover a interação e atração dos jovens pelo aprendizado colaborativo. Sendo assim, a proposta do uso de TIC's (Tecnologias de informação e comunicação) surge para ser aplicada no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, os professores têm buscado as redes sociais com a finalidade de mostrar aos jovens o uso correto delas, ou seja, segundo Moran (2001), eles estarão evitando que os seus alunos acumulem mais quantidade do que qualidade de informação, já que nesse caso não haverá um conhecimento efetivamente.

A partir disso, os educadores criam *blogs* ou páginas no *facebook*, *twitter* a fim de construir o conhecimento através destas ferramentas, que foram transformadas em complemento das aulas, logo estes passam a ser um ambiente propício para se estender debates e discussões iniciadas na classe; atividades extras; além de mantê-los sempre informados sobre o que acontece no seu campo de atuação, assim como no mundo, ao redor deles.

Estas tecnologias estão cada vez mais presentes nas escolas, porém além de todo esse aparato é preciso que se tenha um professor qualificado que possa orientar o processo de utilização dessas ferramentas, caso contrário, essas ferramentas não alcançam o objetivo pedagógico a que elas se propõem. Segundo entrevista na revista nova escola (2012) a professora Maria Helena, diretora do polo de educação à distancia de Piraí, um dos maiores equívocos no uso da TIC, seria dissociar o uso da informática na gestão de uma reflexão sobre o aprendizado. Esse risco pode ser expresso pela fórmula: processo velho + tecnologia nova = processo velho caro.

Nesse sentido, é importante que o professor utilize a internet como fonte de pesquisa nas atividades didáticas, tornando-se uma aliada fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada principalmente no ensino das ciências exatas e da natureza. Sendo assim é de fundamental importância que o professor trabalhe com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) como recurso didático, ao invés de apenas trabalhar com o quadro e giz como enfatiza Nanni (2004: 1) a partir do seguinte questionamento “Como aprender ciências apenas com um quadro e giz e ouvindo a voz do professor Ciência é muito mais que saliva e giz”.

Sem duvida alguma a internet vem assumindo no dia a dia da população brasileira um papel de destaque, pois essa possibilita a troca de informações por



meio de e-mails, em bate papos, bolgs, flogs, fórum, para realizar compras, cursos, checar contas bancárias, fazer pesquisas, dentre outras atividades.

Basta um clique para vermos o quantitativo de informação disponível na internet, em quantidade quase que inesgotável e acessível de qualquer parte do mundo, Assmann (2005: 18) afirma que há uma quantidade imensa de insumos informativos a disposição nas redes. Por outro lado, quando se é confrontado com esse grande volume de informações, existe uma tendência de dedicar um tempo menor para a análise dos conteúdos, devido à presença dos hiperlinks que possibilita a abertura de outras páginas contidas em um mesmo texto. Porém, deve-se também evitar as informações prontas e desconexas, assim como estimular o raciocínio e a reflexão ética frente às informações encontradas na internet, a fim de transformá-las em conhecimentos.

## Compreendendo a Webquests

A inserção das TICs na sociedade, principalmente as advindas da internet, tem influenciado as formas de comunicação dos jovens, que se encontram cada vez mais presentes em redes sociais. No âmbito educacional, a internet é mais bem utilizada quando inserida numa proposta pedagógica. Segundo Leão e outros autores (2006), a WebQuest tornou-se uma maneira muito conhecida para guiar a utilização dos recursos da *Web* para o ensino e aprendizagem através de pesquisas.

Em 1995, na Universidade Estadual de San Diego, o professor Bernie Dodge criou um modelo de investigação orientada na rede, onde algumas ou todas as informações que os estudantes interagem são provenientes da internet. O Modelo Webquest (WQ), onde Web significa rede, WWW (significa World Wide Web, algo como, em uma tradução livre, "Ampla Rede Mundial"); Quest quer dizer: investigar, procurar, s. aventura. O modelo Webqueste propoe: "Uma atividade orientada em que algumas ou todas as informações que os aprendizes interagem vêm de recursos da Internet, opcionalmente suplementadas por videoconferência" (Dodge, 1995).

O modelo Webquest se trata de uma pesquisa orientada, que proporciona melhor uso do tempo e melhor resultado na pesquisa.

A partir disso, os objetivos esperados para os alunos com a utilização da WQ são:

- análise e integração das informações encontradas na Internet;
- transformação dessas informações em conhecimento;
- incentivo à produção autônoma dos alunos;
- motivação para o trabalho cooperativo;

- testar hipóteses e aplicá-las num contexto real.

Dodge (1997) descreve dois níveis de Webquests:

1. **Webquests Curtas:** são WQ de curta duração. Sua meta instrucional constitui-se da aquisição e integração das informações, com o objetivo de dar significado a elas. No fim de uma Webquest curta o aluno terá se deparado com uma quantidade significativa de informações novas dando sentido para elas. O prazo estimado para a utilização de uma Webquest curta é de 1 a 3 aulas.
2. **Webquests Longas:** a meta instrucional de uma Webquest longa é estender e aprimorar o conhecimento. Nela, o estudante faz uma análise profunda das informações e evidencia o que aprendeu através da produção de materiais *on* ou *offline*. Este nível de WQ tem tempo previsto de utilização de uma semana a um mês.

Dodge (1997) também propõe alguns atributos críticos para a WQ, que fornecem consistência e clareza à proposta:

- **Introdução:** parte que define o cenário e expõe algumas informações preliminares para os alunos.
- **Tarefa:** a tarefa deverá estar adequada aos objetivos propostos na webquest, além de ser motivadora e desafiadora.
- **Recursos:** são um conjunto de fontes de informação necessária para a execução da tarefa.
- **Processo:** o processo descreve os passos para realização da tarefa e organização do trabalho.
- **Guia:** busca organizar as informações que os alunos adquirem. Pode se apresentar em forma de questões-guias.
- **Conclusão:** encerra a investigação, relembra aos alunos o que foi estudado e pode propor-lhes uma aplicação posterior.

O professor é um dos grandes responsáveis pelo sucesso da aplicação da WQ, deve estar preparado para aceitar diferentes perspectivas e interpretações de mundo, reconhecendo ser um facilitador na construção do conhecimento. Utilizar o modelo Webquest pode tornar-se uma atividade prazerosa para professores e alunos. Para isso, o seu objetivo deve ser planejado cuidadosamente pelo professor, de forma que proporcione ao aluno a construção de conhecimento, cooperação entre os integrantes do grupo, motivação e inspiração para a realização da tarefa.

Portanto, o professor assume um papel fundamental no processo da abordagem das tecnologias nas aulas das diversas disciplinas. Em especial nos ensinamentos da

Química, tendo em vista que essa é temida por muitos estudantes e trabalhando com essas ferramentas tornaria possivelmente mais atraente as aulas permitindo assim, a interação dessa área de conhecimento com a vida do educando a partir das atividades pedagógicas propostas. Podendo assim, o educando construir uma visão crítica e aplicar os conceitos dessa ciência no seu cotidiano. Reafirmando essa concepção, destacamos Cardoso e Colinvaux (2000, p. 401) quando considera que

O estudo da química deve-se principalmente ao fato de possibilitar ao homem o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que o cerca, podendo analisar, compreender e utilizar este conhecimento no cotidiano, tendo condições de perceber e interferir em situações que contribuem para a deterioração de sua qualidade de vida.

## **A química no meio educacional e social**

Diariamente, o ser humano se depara com diversas atividades relacionadas com a aplicação da Química para viver com qualidade. O estudo referente a essa área não se restringe apenas na observação de fórmulas e teorias, mas também num profundo mergulho insólito no universo fantástico das reações e combinações entre um ou mais elementos, para que os estudantes possam descobrir a partir de pesquisas a raciocinar e levantar inúmeras hipóteses afim de elaborarem seus próprios questionamentos e concomitante, obterem suas próprias respostas. É, portanto, fundamental que o professor atue democraticamente, trabalhando ampla e irrestritamente, utilizando as várias ferramentas disponíveis a fim de que os estudantes consigam pensar cientificamente acerca dos fenômenos e processos químicos que estão a sua volta, pois de acordo com Freire (1996: 26) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Ao olharmos a nossa volta verificamos o quanto a Química contribui positivamente para sociedade. Podemos observar essa contribuição na realidade vivida pela população das regiões centro-oeste que durante o período da seca apresentam enorme dificuldade para respirar. Uma das soluções encontradas para amenizar essa situação é espalhar pela casa, em pequenos recipientes abertos, a água, pois esta sairá do estado líquido para vapor, proporcionando um ambiente úmido, e assim contribui para que as pessoas possam respirar de uma forma mais aliviada. Percebemos também esse aporte através de produtos como o sabonete, cremes dentais, xampus que proporcionam uma maior higiene; os medicamentos que

aliviam as dores e curam hoje certas doenças que há anos eram tidas como incuráveis. Segundo Usberco e Salvador (2002: 3):

a química, assim como outras ciências, tem papel de destaque no desenvolvimento das sociedades (...). Embora às vezes não se perceba, esta ciência está presente no nosso dia-a-dia e é parte importante dele, pois a aplicação dos conhecimentos químicos tem reflexos diretos sobre a qualidade de vida das populações e sobre o equilíbrio dos ambientes da terra (2002, p.3).

Mesmo apresentando diversas finalidades de suma importância para o desenvolvimento da sociedade, a Química não é bem vista pela população. A maioria das pessoas associa essa ciência às situações de perigo, contaminação e a desastres, mas será que partindo de uma análise mais acurada dos fatos apresentados a responsabilidade é da área de estudos ligada à Química? Ou será das fábricas que não cuidam dos seus dejetos?

Podemos inferir que a Química está a serviço de todos, dependendo da forma com a qual os seus estudos são dirigidos, podendo produzir tantos produtos maléficos como benéficos. De acordo com Gray (2006: 45):

A ciência nunca será usada prioritariamente para a busca da verdade ou para aprimorar a vida humana. Os usos do conhecimento serão sempre tão instáveis e corrompidos como o são os próprios humanos. Os humanos usam o que sabem para satisfazer suas necessidades mais urgentes-mesmo que o resultado seja a ruína. A história não é feita na luta pela autopreservação, como Hobbes imaginava ou queria acreditar. Em suas vidas diárias, os humanos lutam para computar lucros e perdas. Quando em tempos desesperados, agem para proteger sua prole, vingar-se de inimigos ou simplesmente dar vazão a seus sentimentos.

## **Um olhar diferenciado para o ensino da Química**

Segundo o PCN, o ensino de Química:

deve possibilitar ao aluno, a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. (Brasil, 1999: 109).

O PCN sugere que a forma de ensinar adotada por alguns professores não está alcançando estes objetivos, uma vez que existem professores que apresentam aos seus estudantes as soluções das situações problemas ao invés de buscar despertar a curiosidade pelo conteúdo abordado, o que pode desmotivar os estudantes quando

vão assistir às aulas de Química. E as justificativas mais comuns estão relacionadas as metodologias utilizadas pelos educadores, pois só trabalham com as fórmulas e teorias, ficando os estudantes sem saber a aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. De acordo com Piaget, (1977: 18),

o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas [...] Seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza.

E para Freire (1996) “o professor é responsável para que o espírito crítico e a curiosidade estejam presentes durante a experimentação”. Desse modo, precisamos repensar a forma de ensinar a Química nas escolas, na medida em que cabe aos educadores desenvolverem aulas mais dinâmicas que despertem a curiosidade de todos.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos adotados no processo de internalização e construção do conhecimento docente por oito estagiários do PIBID de Química da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sendo proposto a formação de quatro equipe com dois bolsistas para desenvolverem um projeto que aborda-se a Química no contexto ambiental, tendo como principal foco os problemas ambientais no século XXI, para em seguida executarem nas quatro escolas da rede pública conveniadas ao projeto, tendo o apoio das professoras formadoras dos cursos de Química e Pedagogia da UNICAP e apoiados na metodologia de projetos, uma vez que

podem ser pensados como uma forma de se implementar o trabalho com projetos na atividade docente do professor, ou equipe de professores. [...] apresenta grande potencial de concretização e otimização daquilo que o professor realiza ou pretende realizar em suas atividades de ensino. O projeto de ensino constitui uma oportunidade de organização e efetivação do trabalho do professor, com vantagens próprias do desenvolvimento de atividades no modelo de projetos. Muitos professores adotam procedimentos que podem adquirir o status de projeto com a vantagem da produção de algo novo que possa ser divulgado no meio educacional, contribuindo para o enriquecimento desse campo de atividades. (Moura e Barbosa, 2007: 213).

A elaboração do projeto de ensino compreendeu o desenvolvido em quatro fases, sendo que a primeira fase contemplou os seguintes momentos: o desenvolvimento de uma aula nos moldes tradicional e em seguida a aplicação de um questionário e por ultimo a escolha do tema a ser trabalhado em cada escola, a segunda fase compreendeu a elaboração da Webquest e foi disponibilizado na pagina do facebook do grupo do PIBID-QUÍMICA; a terceira etapa teve início com a construção de uma webquest, cuja finalidade era trabalhar a temática os problemas ambientais no século XXI, atrelada ao uso pedagógico dos tablets recebidos pelos estudantes das escolas públicas, vinculando seu uso ao acesso às redes sociais (facebook). A aplicação da webquest foi realizada com uma turma de quarenta estudantes do 3º ano do ensino médio de cada escola conveniada, ao Projeto PIBID – UNICAP, tendo uma duração de seis aulas com 50 minutos cada. Sendo quatro aulas para explorar a webquest, duas aulas para discussão da temática através da realização de um júri na sala de aula. A quarta etapa compreendeu a reaplicação do questionário e visando obter o *feedback* dos estudantes acerca das atividades vivenciadas para a explicação dos processos químicos durante a aula, foi aplicado um questionário com as seguintes perguntas: a) Gostou das atividades desenvolvidas? b) A aula contribuiu para uma maior aprendizagem dos conteúdos vistos em sala de aula? c) Acredita que as aulas se tornam mais dinâmicas e interativas com o uso das tecnologias? d) você achou que a produção da Webquest e a postagem da mesma no facebook tornou a aula mais dinâmica? e) A metodologia usada pelos educadores é de fácil compreensão?

## Resultados e discussões

No decorrer da aplicação da webquest foi observada uma maior participação e uma curiosidade crescente nos estudantes ao utilizar as redes sociais como ferramenta de estudo, o mesmo ocorreu no momento do júri onde se observou uma discussão qualificada em torno do tema, o que aponta para a efetiva construção do conhecimento dos educandos. A análise das respostas indicou que os estudantes acertaram aproximadamente 50% após a aula teórica e 90% na última etapa, sinalizando a importância da utilização das tecnologias em sala de aula.

Os estudantes também avaliaram de forma positiva os vídeos e textos utilizados na webquest, relatando que o conjunto da atividade tornou a aula “mais interessante”, capaz de mudar de opinião sobre a temática frente aos novos conhecimentos adquiridos, indicando assim o uso de webquest nas demais disciplinas. Diante dos resultados apresentados, o uso da webquest possibilitou a

realização de uma pesquisa, previamente, planejada dos recursos da Web, para o processo de ensino e aprendizagem da temática Radioatividade.

Com relação ao questionário aplicado no final da atividade com o intuito de obter o *feedback*, revelou que a porcentagem dos que responderam *sim* às perguntas do questionário, foi de 89% (a); 86% (b); 93% (c); 87% (d) e 94% (e), indicando que a maioria dos estudantes considera que a atividade desenvolvida contribuiu para a participação efetiva no processo de aprendizagem e, conseqüentemente na construção do conhecimento científico na área de Química.

Os resultados alcançados reafirma que podemos avançar

mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado; se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado. O planejamento aberto, que prevê que está pronto para mudanças, para sugestões, adaptações. A criatividade, que envolve sinergia, diversas habilidades em comunhão, valorização das contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança e de apoio (Moran, 2009: 32).

A proposição do trabalho docente secundado na metodologia de projetos pontua o despertar, tanto os estudantes quanto os licenciandos para a possibilidade de

escolher, de aceitar, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência (Behrens, 2008:38).

Esse trabalho abriu espaço para que pudessem transitar nos conteúdos, verificando para que eles servem e como se relacionam com outros conhecimento e contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de prática pedagógicas engajadas com a formação bolsistas que já atuam e atuarão na carreira docente, os aproximando mais do universo tecnológico.

## Conclusão

Consideramos que as transformações no processo de ensino são possíveis de serem realizadas, não são apenas utopias, dependem, pois da responsabilidade profissional e do compromisso social dos professores-formadores engajados com o processo de profissionalização dos futuros professores. Reconhecemos, também, que o

desenvolvimento de projetos de ensino abrem inúmeras possibilidades de atividades do professor tendo como pano de fundo o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem significativa.

Enfim, é de suma importância que o professor-formador seja crítico em todos os aspectos que envolvem o contexto no qual esteja inserido, levando em conta as peculiaridades de sua ação, para que possa, a partir da sua passagem na formação do futuro professor, se tornar uma referência, com lições não apenas contidas em livros, mas em lições de profissionalismo.

## Referências bibliográficas

- Brasil/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999a.
- Behrens, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- Cardoso, S. P e Colinviaux, D. 2000. Explorando a Motivação para Estudar Química. *Química Nova*. Ijuí, UNIJUÍ, v.23, n.3. p. 401-404.
- Dodge, B. *Some thoughts about WebQuests*. San Diego (EUA): The WebQuest Page, 1997. Disponível em: <[http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)>. Acesso em: 14/09/2013
- Dodge, B. *Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet*  
Disponível em:  
<[http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo\\_webquest\\_original\\_1996\\_pt\\_br.pdf](http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_pt_br.pdf)>. Acesso em: 14/09/2013.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- Gray, John. *Cachorros de palha*. São Paulo: Record, 2006.
- Moran, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2009.



- Moran, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2001. 3ª edição
- Moura, D. G.; Barbosa, E. F. *Trabalhando com projetos: planejamento e festão de projetos educacionais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- Nanni, R. *A natureza do conhecimento científico e a experimentação no ensino de Ciências*. Disponível em: ([http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_26/natureza.html](http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/natureza.html)); Acesso em 14-09-2013.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, n1999.
- Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charkier, É. (orgs.). *Formando professores profissionais, quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Piaget, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.
- Revista Nova Escola, edição especial, nº 42 – *Tecnologia na Educação*. São Paulo – SP, 2012
- Rodrigues, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

# Artulugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia

Bedetti, María Belén

Morales, Laura

[belen.bedetti@uns.edu.ar](mailto:belen.bedetti@uns.edu.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

El trabajo tiene por objetivo problematizar la función que la didáctica específica de la filosofía ocupa en la formación del profesorado de esta disciplina. A partir de la concepción de una didáctica situada de la filosofía, presentaremos a la narración, la emulación y la planificación de la indagación filosófica como artulugios para enseñar a enseñar. Usamos el término artulugio en tanto permite sortear la polarización entre una concepción de la didáctica centrada en la técnica y otra que la concibe como espacio de reflexión acerca del sentido de la enseñanza.

A tal fin, analizaremos la cuestión desde la crítica a la razón instrumental como forma de racionalidad que se limita a seleccionar los medios adecuados para la consecución de determinados fines que no se ponen en cuestión sino que aparecen como dados. Al mismo tiempo pensaremos en aquellas perspectivas que olvidan la importancia de atender a los medios necesarios para su concreción al buscar el sentido, o bien de las acciones y sus fundamentos, o bien en la experiencia como transformación individual.

En este entramado, al considerar la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, buscaremos pensar la problematicidad que un diseño curricular prescriptivo imprime al espacio de reflexión, acción y experiencia de los docentes.

## La didáctica de la filosofía: entre la técnica y el sentido

Nos enmarcamos en el contexto de trabajo en la cátedra de Didáctica Especial de la Filosofía, del Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur). Por ende, la reflexión acerca del lugar que ocupan los saberes de nuestro campo de conocimiento en la formación de profesores de filosofía es una tarea que nos interpela necesariamente, en la búsqueda de enriquecer nuestro trabajo en cátedra.

En discusiones que nos damos a la hora de revisar nuestras propuestas de docencia y extensión ha tenido lugar la reflexión acerca del carácter a la vez técnico y fundamentador de la didáctica de nuestra disciplina. Para encuadrar teóricamente nuestras propuestas, nos ha resultado de gran interés el análisis que Jorge Larrosa (2003) expone en la conferencia *La experiencia y sus lenguajes*. Allí el autor presenta

a los pares ciencia-tecnología y teoría-práctica, como los ejes desde los cuales se ha pensado el fenómeno educativo hasta el momento, pero dado que considera que ambos son discursos agotados, propone pensar la educación desde el par experiencia-sentido.

Pensar desde estos pares de conceptos a la didáctica de la filosofía nos permite comprender y problematizar su condición como saber que es al mismo tiempo un saber teórico-discursivo y un saber técnico-práctico.

Más avanzado este trabajo retomaremos estas categorías presentadas por Larrosa, para agruparlas de una manera diferente. Por ahora baste decir que esta conceptualización puede encuadrarse tanto como una problematización desde las ciencias de la educación como también de la propia filosofía, que pone en cuestión radicalmente los fundamentos y los tipos de relaciones que se establecen en lo que es conocido habitualmente como el debate entre los fines y los medios.

En tal sentido, Alejandro Cerletti nos propone pensar que enseñar filosofía implica necesariamente una reflexión filosófica ya que qué sea la filosofía es algo que cada quién tendrá que construir y asumir en su propuesta de enseñanza. Por ello es que acordamos en que *“toda formación docente inicial deberá tener como objetivo central que el estudiante construya o encuentre su forma de ser profesor o profesora...”* (Cerletti, 2008: 61)

Asumimos junto al autor la tarea de formar docentes capaces de posicionarse como filósofos en una concepción creativa de la filosofía y su enseñanza. A su vez, reconocemos que la cotidianeidad del trabajo docente en instituciones escolares exige el manejo de ciertas técnicas que no pueden ser repuestas sin más, una vez en el sistema. Por ello ubicamos a la didáctica de la filosofía, como instancia de la formación docente, en la tensión que implica un abordaje técnico y filosófico-pedagógico.

## **Educación, entre fines y medios**

Como venimos anticipando, el campo disciplinar de la didáctica ha oscilado en posturas que se han cimentado en el carácter científico-técnico y otras que se han abocado a la fundamentación teórico-política de la enseñanza.

Entre aquellos aportes teóricos que han sustentado la visión más técnica o instrumental de la didáctica y las ciencias de la educación en general, suele ubicarse a la corriente positivista. Esta se considera integrada por algunos pensadores del campo educativo que han simpatizado con ciertos principios generales de la filosofía positivista, dando lugar a lo que se conoce como una *pedagogía positivista*.

Dussel (2001) presenta un análisis del impacto que el positivismo ha tenido en el campo educativo y afirma que aquellos pensadores que tradicionalmente han sido ubicados dentro de esta corriente no han hecho más que compartir con la filosofía positiva algunos postulados, fundamentalmente el esfuerzo por construir las bases científicas de la pedagogía. En tal sentido tales perspectivas “...deben ser consideradas como articulaciones de discursos que combinan múltiples elementos y dinámicas para responder a la pregunta sobre cómo y a quién educar” (Dussel, 2001: 54).

Si bien Dussel fundamenta suficientemente las dificultades con las que nos encontramos al querer delimitar una corriente bajo el mote de *pedagogía positivista*, circula la representación de que el positivismo sienta las bases para una concepción eminentemente técnica de la tarea docente. Esto se da al asumir que las ciencias de la educación construirán modelos científicos de intervención educativa que luego serán aplicados en las aulas de las instituciones.

El análisis de la preponderancia de la técnica como expresión de la unilateralidad de la razón, en tanto instrumental y subjetiva, ha encontrado en la teoría crítica una clara expresión que excede la denuncia a los marcos de la dominación capitalista y la extiende a toda dominación del hombre por el hombre.

En pro del dominio instrumental de la realidad se han dejado de lado la consideración de los fines últimos del accionar humano y por ende, en pro de una mentada neutralidad, el sentido que tienen ínsito todas las acciones humanas. El desdibujamiento del interés solo es la forma de expresión de la imposición del interés de dominación que hace de las relaciones intersubjetivas relaciones donde quien domina cosifica a los otros en beneficio de su propio interés.

Por eso, como plantea la Escuela de Frankfurt, le cabe a la teoría desenmascarar este estado de cosas, por lo que la misma estará al servicio del interés, sí, pero emancipatorio: aquel que ha de permitir el despliegue de todas las potencialidades humanas y, por ende, contribuirá a superar la cosificación.

En este sentido es que la pedagogía crítica ha tratado de sortear la mirada que centra a la educación en un fenómeno eminentemente reproductivo, al servicio de la clase dominante, y ve en la educación institucionalizada un campo de lucha por el sentido de las prácticas.

## **Didáctica de la filosofía, entre técnica y sentido**

Hemos señalado que la propuesta de Larrosa de dar cuenta de la educación a partir de los pares ciencia-tecnología, teoría-práctica y experiencia-sentido ha sido de

fundamental importancia para nuestro decurrir como docentes, investigadoras y extensionistas. Sin embargo, tal como lo hemos expresado en otros trabajos<sup>1</sup>, no consideramos agotados los dos primeros pares, sino que creemos necesario habitar las tensiones que plantean, sostener una perspectiva compleja de la educación que no resigne las dimensiones de aquellas nociones.

En este sentido sostenemos que al dar cuenta de saberes que poseen una carga instrumental, la didáctica específica de la filosofía, forma parte del dominio *técnico* de la educación. Al mismo tiempo, si tenemos en cuenta que la enseñanza institucionalizada de la filosofía se da en el marco del Estado y que los docentes somos funcionarios públicos, la enseñanza y aprendizaje de la misma se encuentra atravesada por objetivos políticos, lo que nos ubica en el plano de la *práctica*. Además nos sumamos a la propuesta de Larrosa de incluir la *experiencia* en la escuela, tanto poniéndola en juego en las aulas como al pensar en el enseñar y aprender filosofía desde la misma noción de experiencia.

Ahora bien, si toda actividad humana tiene un eminente aspecto subjetivo y más aún aquellas en las que se da la transformación del sujeto, como en la experiencia, las mismas resultan intrasferibles e irreductibles a lo objetivo. Por ello, para salir de la aporía de lo objetivo y lo subjetivo y poder sostener y habitar la tensión de los planos de la técnica, práctica y experiencia, resulta fundamental constituir lo intersubjetivo como amalgama de los tres.

Por esa misma razón, consideramos más fecundo reagrupar las nociones que Larrosa plantea como teoría-práctica y experiencia-sentido en la de sentido, pues no consideramos escindida a la teoría y la práctica de la experiencia. La revalorización de esta última y su recusación a la matriz técnica, encarnada en el método científico (Agamben, 2004) se encuentra en íntima relación con la crítica a la falta de sentido en que se ha sumergido el mundo contemporáneo en pos de la matriz de dominio técnico, en detrimento de prácticas y teorías emancipatorias, que se vertebran en el marco de la experiencia de la humanidad en general.

Cabe mencionar aquí al texto de Benjamin que ha dado pie a la reflexión y la ponderación de la experiencia en el campo tanto filosófico como educativo desde fines del siglo pasado, denominado “Experiencia y pobreza”. Allí el filósofo se refiere al surgimiento de un nuevo tipo de pobreza, como correlato del enorme desarrollo técnico: es la pobreza de la experiencia comunicable que es parte de una experiencia

---

<sup>1</sup> Morales, L. y Bedetti, M. Belén, “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente” en *Práxis y Saber*, Volumen 4, Número 7, Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, enero-junio de 2013.

aún más general y que no solo atañe a las experiencias privadas sino que a las de la humanidad en general.

Esta nueva categorización que aúna en el sentido tanto el dominio teórico-práctico como el de la experiencia subjetiva, nos sirve para pensar el carácter fundamentador, prescriptivo y creativo- artesanal de la didáctica de la filosofía, y con ello transitar la tensión entre sentido y técnica que dan cuenta de la complejidad de enseñar a enseñar.

## **Dispositivo para la formación de profesores: La didáctica situada de la filosofía y sus artilugios**

Es justamente como forma de tensionar y a su vez poner en diálogo estas dimensiones de la didáctica de la filosofía –carácter fundamentador, prescriptivo y creativo- artesanal–, que hemos pensado un dispositivo que le sirva de soporte, al cual hemos nombrado *didáctica situada de la filosofía*.

Pero como cualquier didáctica específica de la filosofía esta didáctica específica situada tiene a su base una visión de qué es la filosofía que surge de la insatisfacción ante el planteo tradicional de la enseñanza de la filosofía en términos de enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Esta concepción se encuentra anclada en un determinado concepto de filosofía que denominamos filosofía filosofante (Morales y Rodríguez, 2011) que comprende en su seno dos conceptos-herramientas: la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo fértil para transformar nuestra situación de cultura subalterna.

La filosofía filosofante considera a los sujetos que filosofan y a su objeto, la filosofía. Así la enseñanza que se piensa posee un sentido filosófico y tiene el imperativo de velar por la hospitalidad de los que enseñan y los que aprenden. En la educación institucionalizada, si esa hospitalidad se hace efectiva, estos sujetos deberían ser acompañados en el devenir docentes. La cuestión es si podemos hacer esto, y si podemos hacerlo sin pensar el fenómeno educativo desde un solo dominio: el de la técnica o el del sentido.

A partir de aquí nos concentraremos en presentar, a modo de respuesta, algunas propuestas metodológicas a las que llamamos *artilugios* y que funcionan como estrategias para el trabajo con este dispositivo de la didáctica específica situada, pero antes de desarrollarlas es menester exponer por qué hemos utilizado el término artilugio.

Dice el Diccionario de la Real Academia en la entrada artilugio:

- “1. m. Mecanismo, artefacto, sobre todo si es de cierta complicación. Usado más en sentido despectivo.
2. m. Ardid o maña, especialmente cuando forma parte de algún plan para alcanzar un fin.
3. m. Herramienta de un oficio.”

De acuerdo a la primera acepción, los artilugios que presentaremos nos sirven de artefactos para trabajar en el dispositivo de la didáctica situada de la filosofía en la formación de profesores. A su vez, y ahora atendiendo al segundo significado, se constituyen en un ardid pues aparecen como una especie de truco para eludir la polarización entre el aspecto instrumental y el del sentido, sirviendo también como una artimaña que nos permite pensar que alcanzaremos el fin que deseamos aunque tengamos en claro que siempre está el peligro de que no suceda en tanto consideramos que el enseñar es una experiencia. Finalmente, a partir de la idea de que la enseñanza es un oficio, consideramos que estos tres artilugios se constituyen en la herramienta que utilizamos para llevar adelante nuestro trabajo cotidiano, herramienta con la que trabajamos junto a nuestros propios alumnos al estilo del artesanado medieval.

*- La narración, entre la experiencia que no puede verbalizarse y lo verbalizado que no es propio*

Hospedar a quienes aprenden a enseñar filosofía puede intentarse desde una didáctica específica situada como un dispositivo que encuentre en la narración su forma discursiva privilegiada. En la narración de experiencia/s el autor se ubica en un lugar privilegiado de aquello que narra, pues aparece como el protagonista de la misma. En este formato textual narrador y narración dependen el uno del otro, se requieren y potencian, de la misma manera que sucede con la filosofía filosofante, en la que el sujeto que filosofa y la filosofía que construye se vuelven inseparables.

Benjamin (1991) sostiene que a la vez que surge del círculo del artesanado, la narración es una forma artesanal de comunicación, porque a diferencia de la información, que pretende ser transmitida, se asienta en la vida del propio narrador para poder ser recuperada.

Por ello, proponemos un dispositivo que dista del tradicional para la enseñanza universitaria —que se basa en la explicación— y que se sustenta en el relato de la propia experiencia de enseñantes y aprendices. Este tiene la potencia de permitir, incentivar, explotar y acompañar el extrañamiento de los sujetos, extrañamiento que

a lo largo de la formación superior suele ser negado tanto por los alumnos como por los docentes. Y en particular en relación a los docentes, que en tanto docentes universitarios desandamos la representación habitual de nuestro rol como quien posee todas las respuestas/certezas.

En este sentido, y aunque quien narra se corre del lugar del experto, técnico o intelectual de la didáctica de la filosofía y se ubica como enseñante de esta disciplina, no han de perderse de vista los marcos teóricos o saberes académicos. Dado que en la narración no podemos separar las experiencias de los marcos conceptuales que les dan un sentido: los marcos teóricos son pensados aquí como herramientas con las que el narrador cuenta para construir el texto.

*- La emulación, entre la copia y originalidad romántica*

La forma de relacionarse con el canon—que comprende tanto la tradición filosófica como las herramientas que permiten su trasmisión— puede adquirir de dos modos. Para hacer esta distinción nos valemos de Quintiliano; este, en sus *Institutionis oratoriae* (1996), diferencia la *imitatio* como copia del acto de imita que supera el dominio técnico, en tanto se estima aquello que se desea replicar. El modo impropio de relacionarse con el canon se da a través de una reproducción mecánica que entiende la imitación como mera copia. El modo propio, por su parte, se establece con el canon cuando el creador, no en el sentido de la originalidad romántica, aspira a la superación del modelo.

Esta perspectiva, donde la imitación está imbuida de un sentido, da pie a la *emulatio*, por lo que se emparenta con la consideración de Cicerón (1971) de que la emulación es la imitación de la virtud.

Pero, ¿cómo cabe traer a nuestro campo lo dicho por la retórica antigua -más allá de que esta fue el modo privilegiado de la educación en la tradición occidental de esos tiempos-? En tanto la enseñanza filosofante es una creación y su enseñante un artesano-creador, la copia de modelos ya probados guarda relevancia en la tensión de dos cuestiones: por un lado, aquello que se copia es valorado en tanto tiene un sentido que excede una herramienta ya probada exitosamente o pergeñada por alguien que es considerado idóneo en el tema y, por otro, la superación del modelo se da en tanto quien utilizan conceptos y estrategias lo hace apropiándose de ellos. Esto último es posible si se tiene una mirada contextualizada y se hace un uso situado del modelo a emular al ponderarlo en relación al medio en que se pone en juego y para los fines con que se lo usa. Consideramos que esto se entronca con el aprendizaje anclado en la trasmisión de la experiencia donde se puede emular el camino recorrido por otros, por ejemplo, apropiándose de las propuestas didácticas que otros



han elucubrado. Pues desde la honestidad intelectual de saber que son una copia se busca que irrumpa una novedad en la repetición de lo dado a partir de una intencionalidad política y poética que las carga de sentido y no las deja ancladas, exclusivamente, en el dominio técnico-instrumental.

*La planificación de la enseñanza filosofante: entre la planificación controladora y la experiencia como laissez faire*

Dentro de las actividades cotidianas de los docentes la instancia de planificación de sus prácticas se vuelve de suma importancia en tanto se conjugan decisiones teóricas, prácticas y técnicas. En ellas intentamos anticipar nuestras intervenciones y para ello ponemos en juego medios y fines de nuestras acciones. A priori, pareciera que la experiencia se contrapone a la tarea de planificar en tanto propone una transformación indefinida del sujeto. La planificación, que suele pensarse como una instancia de control de las situaciones que acontecerán durante la clase, nada parece tener que ver con la experiencia como la novedad, la apertura a lo inesperado.

No obstante, a pesar de esta primera impresión, creemos que es posible que la planificación sea precisamente posibilitadora de la experiencia en el aula. La planificación de la enseñanza, en tanto artilugio de una didáctica que pretende superar el debate de la enseñanza de la filosofía como enseñar filosofía o enseñar a filosofar desde la noción de filosofía filosofante y de su didáctica situada de la filosofía, buscará ser pensada desde distintos conceptos que dan cuenta de su temporalidad pero exceden al tiempo sucesivo y controlable: el tiempo cronológico.

Gran parte de la tradición filosófica se se ha ocupado en pensar el problema del tiempo que ha sido distinguido como sentido (*crhonos*) y como sentimiento (*aión* y *kairós* u *oportunitas*). El *chronos*, tiempo medible, exteriorizado, se distingue del *aión* en tanto tiempo de la intensidad, del sentimiento<sup>2</sup>.

La planificación en educación ha privilegiado y adoptado al tiempo cronológico, en parte ya que el mismo tiempo escolar es cuantitativo, homogéneo y objetivante. Al planificar se procura anticipar y controlar el tiempo y el espacio escolar, conjugar los medios y fines de las acciones en un espacio y tiempo previsto.

Pero la planificación que proponemos como artilugio pretende articular ambos tipos de tiempo: el del sentido o cronológico, puesto que su realización efectiva se dará en el marco de un espacio-tiempo institucionalizado; el del sentimiento -tiempo aiónico- y de la oportunidad, pues en tanto la propuesta intentará generar un encuentro intenso entre los sujetos que intervengan, será pensada en virtud de su potencialidad para generar experiencias.

---

<sup>2</sup> Para un abordaje más exhaustivo de la cuestión puede consultarse Rodríguez, Morales y Menghini (2011).

Así, si bien la intensidad de la experiencia tiene su mayor potencia en la fase interactiva de la enseñanza, ya debe estar presente en la pre-visualización, porque quien planifica debe necesariamente hacer su experiencia filosófica al considerar la oportunidad de su propuesta y con ello contextualizarla. Esto implica reflexionar sobre la misma teniendo en cuenta la dimensión intersubjetiva y pública que significa el diálogo filosófico en el marco de la educación institucionalizada.

## **Los diseños curriculares y la prescriptividad en la tarea docente**

A partir de aquí, y al pensar en la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, presentamos algunos problemas que la prescriptividad de los diseños curriculares puede acarrear en las actividades, la reflexión y la experiencia de los docentes.

Consideramos que la prescriptividad de los actuales diseños curriculares resulta sumamente valorable en tanto tiene como objetivo generar la igualdad en el acceso al conocimiento. En este sentido, la política educativa actual se corre del paradigma neoliberal que acentúa la meritocracia y la flexibilidad en relación a los contenidos a enseñar a partir de una evidente retirada del Estado en tanto educador.

Por otro lado, reconocemos las dificultades que este cambio produce en las instituciones y sus actores en su puesta en juego cotidiana. Particularmente en relación a los docentes, nos preguntamos qué papel juega el mismo dentro de la normativa vigente, en tanto que suelen manifestarse críticos ante la pérdida de libertad de tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar y evaluar. En este sentido, pareciera que la crítica apunta a considerar que la prescriptividad del curriculum pone al docente en el lugar de ejecutor al borrarlo como sujeto preparado para la toma de decisiones pedagógico-didácticas.

A partir de lo mencionado aparece un desdibujamiento del docente como sujeto político, como sujeto de la *práctica*, en tanto no se siente partícipe de la de la construcción de los diseños curriculares ya que considera que las instancias de consulta previas a la elaboración del mismo han sido meramente formales. Por otra parte, se ve desdibujado como sujeto de la *experiencia* ya que los objetivos, procesos, resultados y criterios de evaluación le son impuestos de manera externa por “expertos” o teóricos que son percibidos como sujetos ajenos a la realidad de las escuelas concretas. Por último, el docente se ve desdibujado en tanto sujeto *técnico*

en tanto aplica o ejecuta decisiones técnicas ajenas y no crea instrumentos de enseñanza.

## **Futuros pasos**

En nuestra labor de enseñantes artesanas, hasta este momento, hemos elaborado aspectos teórico-conceptuales que se sintetizan en el dispositivo de la didáctica de la filosofía situada y tres artilugios como herramientas del dispositivo: la narración, la emulación y la planificación de indagación filosófica. En lo subsiguiente nos dedicaremos tanto a continuar profundizando este cuerpo teórico como a elaborar propuestas concretas de trabajo en las aulas -ya sea de la formación docente como de la escuela secundaria- en el marco de la tensión sentido-técnica de la didáctica de la filosofía. Campo que no solo concebimos con un objeto de conocimiento, sino donde se delinea -como horizonte utópico- la obra maestra que consagra a los artesanos-enseñantes.

## **Bibliografía**

- Agamben, Giorgio (2004) *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Benjamin, W. (1989) “Experiencia y pobreza”. En: *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1991) ‘El narrador’ en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Cerletti, A. (2008) “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cicerón (1971) *Tusculan Disputations*. Londres-Cambridge: Heinemann-Harvard University.
- Larrosa, J. (2003) ‘La experiencia y sus lenguajes’. Serie Encuentros y Seminarios. Recuperado el 26 de agosto de 2011 de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).
- Morales, L. y Bedetti, M. Belén (2013) “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente” en *Práxis y Saber*,

Volumen 4, Número 7, Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, enero-junio de 2013.

Morales, L. y Rodríguez, L. (2011) 'La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los noventa. Un análisis desde la filosofía filosofante'. Ponencia presentada en *XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Quintiliano (1996) *Institutionis oratoriae*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, M., Morales, L. y Menghini, R. (2011) "Reflexiones acerca del tiempo en la fase preactiva de la enseñanza de la filosofía" en MALET, A. y MONETTI, E. (coord.), *Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas. Acuerdos, tensiones y desacuerdos*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

# **Tensiones y articulaciones en la formación docente para el nivel inicial. La experiencia de trabajo con las prácticas del lenguaje y la reflexión filosófica**

Bonino, Gabriela  
[gabybonino@gmail.com](mailto:gabybonino@gmail.com)

Ulloa, Sandro Emanuel  
[sandroug@gmail.com](mailto:sandroug@gmail.com)  
Universidad Nacional del Sur. Argentina

## **Introducción**

El presente trabajo surge a partir de los distintos obstáculos, tensiones y acciones que hemos llevado adelante como docentes del ISFD N°3 “Dr. Julio César Avanza”, de la ciudad de Bahía Blanca; en los espacios curriculares de “Ateneo de prácticas del lenguaje y la literatura” y “Reflexión filosófica de la educación”; ambos pertenecientes al 4to. año del nuevo plan de estudios para el Profesorado en Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, cuya implementación se produce a partir del ciclo lectivo de 2008.

Para poder situarnos en el eje problemático del trabajo, nos parece necesario hacer unas breves consideraciones sobre el contexto del cual surge este trabajo.

## **El nuevo diseño curricular**

Como acabamos de mencionar, el nuevo diseño curricular para el Profesorado en Educación Inicial se implementa a partir del año 2008 e inaugura un proceso de actualización y modificación en los paradigmas que hacen a la formación docente, en la provincia de Buenos Aires, como correlato de la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 del 2006. Esta modificación, además de las tradicionales modificaciones curriculares de espacios y enfoques conceptuales, trae como novedad la extensión de los profesorados para el Nivel Inicial y el Primario a cuatro años, reemplazando la vieja formación docente de tres años de duración.

La extensión de la carrera no sólo se plantea como un desafío formativo, sino que habilita la reflexión sobre la jerarquización de los profesorados para los niveles iniciales del sistema educativo formal y, en definitiva, la revisión de la importancia social y la visibilización de la docencia como ámbito fundamental de la sociedad.

## El taller integrador interdisciplinario como novedad

El nuevo diseño curricular prevé la realización de un taller integrador interdisciplinario, como uno de los componentes del Campo de la Práctica Docente y que es el elemento vertebrador de todos los campos formativos y los espacios curriculares de cada año. El taller se estructura a partir de un eje para cada año, siendo para 4to. año el *posicionamiento docente*: Como menciona el Diseño Curricular: “El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el Posicionamiento docente. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, la movilización, la creación y la transformación de la cultura.

Para trabajar en este sentido, necesitamos en el taller dismantlar las versiones del reciclaje, de la reconversión, de la profesionalización, que aportó a una gran descalificación de los maestros/as en el período anterior. Y para esto, el Taller debe encarar un fuerte proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente.” (Diseño Curricular, 2008, p.139)

## La institución formadora

Para finalizar la contextualización, pensamos que es importante mencionar a la institución formadora -a esta institución en particular-, como uno de los elementos claves en la transformación curricular, ya que más allá de la normativa, la institución ha intentado garantizar la implementación del Diseño Curricular y el cumplimiento de los objetivos para la nueva formación de docentes. Estas intenciones, más allá de ser las metas propias de toda institución dentro de un sistema verticalista y jerarquizado como es el sistema educativo argentino, adoptan ribetes importantes en un trabajo colaborativo y reflexivo que prevé a lxs<sup>1</sup> mismxs docentes formadorxs como sujetxs reflexivos. Así, la impronta institucional piensa al nuevo diseño como una oportunidad para la transformación, es decir, para la revisión y la reconceptualización de las prácticas de lxs docentes. De este modo, retomando a Terigi (2009), pensamos que la institución se vuelve un espacio para el *desarrollo*

---

<sup>1</sup> A partir de los aportes de la filosofía de género contemporánea, específicamente, en base a los aportes de la teoría queer, se utilizará la letra “x” en reemplazo de las vocales que permitan asignación binaria de género. Esta decisión no sólo es académica, sino que sobre todo implica una impronta política.

*profesional docente*, es decir, un espacio de aprendizaje de lxs docentes formadorxs que permiten la articulación intrínseca de teoría y práctica.

## Los espacios curriculares y sus intenciones

Del Ateneo de prácticas del lenguaje

En el Marco orientador del Diseño Curricular para el Nivel Superior “se toma la modalidad de Ateneo como una organización de grupos de reflexión e intercambio de experiencias alrededor de alguna temática. Esto hace posible leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas, a partir del análisis e interpretación de materiales curriculares y de los recursos didácticos, de la reflexión y análisis crítico de las propias decisiones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, de la implementación y de la observación de las propuestas didácticas elaboradas” (2008, p. 85).

Reflexionar sobre la práctica implica poder evaluar los actos propios, cuestionar las decisiones tomadas e incrementar la capacidad de resolver los problemas que surjan. Esto otorga a este espacio la posibilidad de intervenir positivamente en la formación integral de futurxs docentes críticxs, reflexivxs y participativxs.

Este ateneo tiene como eje convocante la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura. Por lo tanto, el mismo aborda temas y problemas vinculados con la especificidad del campo. “Se ponen en el centro de la discusión cuestiones tanto epistemológicas como didácticas, asignando un papel muy importante a la hora de la formación práctica, al tipo de conocimiento a enseñar y a todas sus derivaciones en el ejercicio reflexivo” (España, 2009: 167).

De la Reflexión filosófica de la educación

Como menciona el Diseño Curricular, este espacio se ubica en el cuarto año de la formación docente de grado y se piensa allí como: “El sentido de incorporar esta materia en el último año es el de proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, la problematización y la transformación, en proceso, de la práctica docente” (2008: 83). Así, a partir de estos propósitos formativos, en esta carrera y en esta institución, se piensa a la reflexión filosófica como una herramienta -tomando la definición deleuziana- que tiene el objetivo de revisar las concepciones *de la* infancia y *la*

institución; la racionalidad y el lenguaje/discurso; la inimputabilidad de los saberes escolares y, por último, la práctica escolar.

Desde la revisión filosófica de aquellos elementos constitutivos básicos de todo trabajo escolar, se piensa en la necesidad de transformación de la educación como un espacio social ligado a los derechos humanos, la ciudadanía y la justicia. Esto, a su vez, no impide el cuestionamiento ontológico de la educación y de los sentidos que hacen a la enseñanza en instituciones formalizadas. Aún así, este cuestionamiento ontológico, como lo propone el Diseño Curricular, debe enraizarse en la realidad y los planteamientos teóricos de Latinoamérica y Argentina siendo así necesario pensar a la escuela como un lugar central en el *empoderamiento* de lxs sujetxs.

La reflexión filosófica, desde el enfoque que adopta en estos recortes epistemológicos, no sólo es una herramienta reflexiva para lxs enseñantes, sino que además es una posibilidad de pensar y descubrir el mundo en relación a la justicia social. En este sentido, entendiendo a la escuela desde Cullen como *un telar de esperanza*, la reflexión filosófica: "... tiene que ver con la verdad y la justicia. Por lo tanto, se sugiere pensar que los hilos del telar son, precisamente, el conocimiento y la ética. El conocimiento, sin embargo, se relaciona con la búsqueda de la verdad, y la búsqueda de la verdad se encarna en el deseo de saber" (2008: 199).

## **De algunas tensiones en la formación**

"Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una gramática (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estratagema y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Desde esa "gramática institucional" se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas" (Diseño Curricular, 2008, p. 23).



A lo largo de nuestro desarrollo como docentes de la carrera de Profesorado en Educación Inicial, hemos ido detectando una serie de tensiones que hacen a la formación de docentes para el nivel y que, en definitiva, se relacionan con tensiones tradicionales respecto a los diferentes posicionamientos epistemológicos en la formación para profesorxs.

Una de esas primeras tensiones que aparecen es la clásica entre el contenido específico de una disciplina y el saber didáctico, es decir, su saber enseñar. Así, se parte, por ejemplo, de la idea que es necesario saber el contenido -de un área de conocimiento del Nivel Inicial- para luego poder aprender cómo puede -y debe- enseñarse. Esta tensión puede ser analizada desde múltiples dimensiones aunque, quizá, como menciona Sandra Nicastro (2005) todas ellas centradas en la queja propia de la cultura de la mortificación, es decir, en posicionamientos tales como: “vienen cada vez peor de la Escuela Secundaria”, “no puede ser que no sepan escribir en el Nivel Superior”, “tengo que enseñar cosas tan básicas de gramática que nunca puedo avanzar”, entre otras. Todas estas posiciones, que denominaremos “posiciones instaladas en la queja”, son a su vez un justificativo que, en muchas oportunidades, esconde una falla mucho más profunda, es decir, las carencias en la formación didáctica -y en la didáctica específica- de lxs docentes formadorxs. En esta falla, lo que se pierde no sólo es la posibilidad de enseñar una disciplina, enseñando su didáctica, sino también, la posibilidad de analizar e interpretar las aristas formativas que tiene el Nivel Inicial. Por otro lado, esta tensión esconde un prejuicio inconsciente que es el de la superioridad del saber disciplinario por el saber disciplinario-didáctico; así, es más importante “saber lengua” que su enseñanza y, con sólo saber esos contenidos específicos alcanza para poder enseñar. Indagando en la historia, esta tensión se resume en el prejuicio filosófico-cartesiano que valoriza la razón por sobre el cuerpo-experiencia; en la tensión formativa, la razón sería el contenido disciplinar y el cuerpo-experiencia el saber hacer de la didáctica. La disciplina es el amo-razón y la didáctica el esclavo-cuerpo.

La segunda de las tensiones que se nos presentan se relaciona con la posibilidad de autonomía de las estudiantes en la confección de actividades. En este sentido, el discurso de instalación en la queja asume que las estudiantes sólo quieren recetas de trabajo y que, en definitiva, “no quieren esforzarse”. Esta tensión o, mejor dicho, esta falsa tensión, plantea una dicotomía en el posicionamiento de lxs docentes formadorxs, dicotomía entre una posición centrada -supuestamente- en la autonomía de las estudiantes y, otra, cercana a un paternalismo docente.

Quizá, una de las cuestiones más interesantes para pensar aquí sea la proyección que hacemos lxs docentes de lxs estudiantes, pensando que la autonomía es una cualidad acabada, que no se forma ni se trabaja en el Nivel Superior. Además, desde esta posición, la autonomía se entiende como la posibilidad que tienen lxs estudiantes de hacer las cosas como lxs docentes dicen y piensan, cuestión que, siguiendo con la idea de proyección, es algo imposible, destinado en sí mismo al fracaso.

Para pensar una real autonomía docente, una real autonomía en lxs estudiantes, lo primero que hay que trabajar es con el descentramiento de la posición de poder que embiste a lxs docentes formadorxs. Es decir, posicionar a lxs docentes formadorxs en el rol de acompañantes de un proceso pedagógico de un otrx que, en definitiva, es otrx. Pensando esta noción desde el ámbito filosófico, basta pensar en cómo Carlos Skliar (2008) propone pensar al otrx como inmensidad irreductible al yo.

Por último, para finalizar este apartado, queremos referirnos a una tercera tensión presente en la formación de docentes para el Nivel Inicial y que, como las anteriores, también está centrada en lxs docentes formadorxs. La primera arista de esta tensión es la imposibilidad de articulación entre campos formativos y espacios curriculares. Articulación que, desde el punto de vista material y objetivo, debería producirse, ya que están dadas las condiciones formales y políticas para que ello suceda, al menos desde la concreción propuesta por el Diseño Curricular que, en el caso de los profesorados para la educación inicial, primaria, especial y la educación física, prevé los espacios de Taller integrador interdisciplinario.

Dadas las condiciones materiales y formales para que se produzca la articulación, si ella no se produce, la respuesta a las causas no puede estar afuera, es decir, en el Estado o el Diseño Curricular, sino en el trabajo y la formación de lxs docentes formadorxs. En este punto, nosotrxs pensamos que el principal obstáculo para el trabajo interdisciplinario son las matrices formativas de lxs docentes y la diversidad de paradigmas que atraviesan a cada unx; es decir, lo que obstaculiza es que lxs docentes formadorxs provenimos de trayectorias académicas, intelectuales y formativas que ponen el peso de la formación de otrxs en diferentes aspectos; esta valoración hace que lo que unxs consideran importante, para otrxs sólo es un elemento menor. Ahora bien ¿cómo pensar aquí la articulación? Quizá la respuesta más adecuada deba buscársela en el propio diseño curricular, es decir, en los paradigmas y nociones que hacen a la formación de lxsfuturxs docentes. Partiendo desde aquí, cada unx de lxs docentes formadorxs deberíamos revisar nuestras concepciones, nuestras expectativas y, sobre todo, nuestras prácticas. Este ajuste,

directamente, no generará la interdisciplinariedad, pero sí propondrá prácticas comunes que facilitarán la búsqueda de otros puntos de unión y de reflexión conjunta.

## **La experiencia de articulación: construyendo espacios de encuentro**

Teniendo en cuenta las tensiones antes mencionadas y ante la necesidad de articulación que propone el diseño curricular para el Profesorado en Educación Inicial, presentamos cómo hemos coordinado el trabajo conjunto entre los espacios de Ateneo de prácticas del lenguaje y literatura y Reflexión filosófica de la educación. La intención de esta presentación no sólo es dar a conocer cómo hemos intentado dar respuesta a las demandas de la formación de docentes para el Nivel Inicial sino, además, reflexionar sobre nuestro propio trabajo pensando, como mencionan Duschatzky y Birgin (2001), en la posibilidad institucional de autoreflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

El primer año de implementación del nuevo diseño curricular para la formación de docentes del Nivel Inicial fue durante el año 2011. Aquí es preciso notar que la implementación no sólo implicó la modificación curricular, sino también el incremento de un año más en la antigua carrera de tres años y la apertura de una nueva figura formativa para los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires: el ateneo.

En este primer año de implementación no pudimos lograr más que pensar en formas conjuntas de trabajo y articulación pero que, justamente, sólo quedaron como acciones formales que nunca pudimos implementar. Esto no sólo se debió a la adaptación, como docentes, a los nuevos espacios curriculares, sino también a la falta de una dinámica institucional que pensara desde la óptica del diseño curricular. En este sentido, es interesante rescatar cómo el trabajo conjunto de los docentes con la institución, a lo largo de los tres años de implementación de este nuevo 4to. año de carrera, no sólo ha posibilitado la concreción de los objetivos del diseño curricular, sino que además ha logrado que nos permitamos, como institución, hacer intervenciones en la investigación y la producción teórica, objetivos que si bien siempre han estado ligados a la formación docente, no tienen tradición de hecho en la formación en los institutos de formación docentes de la provincia.

A partir de esta primera aproximación del 2011, en el año 2012 -segundo año de implementación- propusimos un trabajo conjunto de articulación pero que sólo se

centró en la articulación de contenidos y actividades. Aquí, por ejemplo, realizamos la modificación de las planificaciones anuales de cátedra reorganizando los contenidos específicos de los espacios para poder hacer coincidir aquellos ejes comunes que se reforzaban o retomaban de un espacio curricular a otro y que, el año anterior, sólo habíamos trabajado de modo azaroso. Un ejemplo de ello fue el trabajo desde Ateneo con los criterios de selección literaria y las representaciones o imágenes del mundo que estos presentan y los aportes de la filosofía con y para niñas en el trabajo con la literatura. Así, uno de los ejes abordados desde el trabajo literario en el Nivel Inicial y desde la reflexión filosófica fue los estereotipos de género y las visiones sobre las mujeres en la literatura. También se propuso trabajar con cuestiones vinculadas al respeto de la diversidad en otros aspectos, como en el de las familias y la multiculturalidad. Asimismo, se abordaron en profundidad las prácticas sociales del lenguaje de la oralidad, la ya clásica “olvidada” de la escuela<sup>2</sup>. Las prácticas de hablar y escuchar tienen un papel central en las sesiones de indagación filosófica, como en el resto de la comunicación en la escuela, pero a partir de la necesidad de trabajar en ellas, se pensaron formas de generar la escucha y el respeto de los turnos de intercambio que redituaron en mejoras en este aspecto en las demás áreas; se tornó visible la necesidad de un trabajo consciente de la oralidad.

En este segundo año de implementación de estos nuevos espacios también pudimos pensar en formas comunes de evaluación, sobre todo para el espacio de Reflexión filosófica de la educación en donde las estudiantes debían elegir una obra literaria para el nivel que hayan trabajado o que haya sido sugerida por el espacio de Ateneo de prácticas del lenguaje y, a partir de ella, realizar una guía de indagación para una sesión filosófica. Esta actividad es, aún hoy, uno de los elementos que componen el conjunto de condiciones no sólo para aprobar, sino también para rendir el examen final de Reflexión.

Resulta pertinente señalar que el armado de las sesiones filosóficas, obligó a las alumnas a replantear muchas de las prácticas cristalizadas sobre la Literatura. Las llevó a observar la fuerte matriz ideológica que se representa en ella; a abandonar un

---

<sup>2</sup> Como señala Rodríguez en su artículo, que pese a tener unos años no deja de tener vigencia: “Esta falencia obedece, sin dudas, a diversas causas; pero, aquí nos interesa subrayar solamente una que, aunque no se la mencione explícitamente, surge como la justificación oculta de por qué no se trabaja de manera sistemática la oralidad en las aulas: el lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es su responsabilidad ineludible (y, con frecuencia, pone tanto celo en el cumplimiento de este compromiso que deja en el olvido, durante el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, los conocimientos que los niños han adquirido, antes y fuera de ella, acerca del sistema de escritura y de la lengua escrita).” (Rodríguez, 1995, p.1).

uso ingenuo y superfluo (usar, por ejemplo, la literatura para llenar espacios o huecos de tiempo) para pensarla como una actividad que se planifica cuidadosamente; les permitió generar prácticas que abandonarían el dibujito o la renarración posterior a la lectura, para apostar a un intercambio entre lectores en donde los niños tienen el protagonismo, voz y voto. Todo este trabajo posibilitó a los estudiantes entender que formar a un lector es, como señala Ratto, habilitar una forma crítica de leer la vida: “[p]arecería que en el mundo que vivimos ya no alcanza con formar calificados descifradores de textos o buenos reproductores de opiniones autorizadas de unos pocos. La complejidad del momento que nos toca exige un lector que vaya más allá de lo evidente, de lo literal, más allá de la palabra, más allá de las voces únicas. Un lector que se cuestione, que argumente, que justifique, que saque conclusiones, que juzgue y que se juzgue, que se pregunte, que dude, que sospeche, que decida. un lector rebelde, perseguidor de sentidos, capaz de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo...” (Ratto, 2002: 26).

En este tercer año de implementación del 4to. año, no sólo hemos profundizado la articulación, sino que además, hemos pensado en la fortaleza del trabajo conjunto a partir de profundizar las acciones del Taller integrador interdisciplinario. Así, hemos propuesto un conjunto de acciones a desarrollar a partir de la literatura y la filosofía con niños que incluyen la elaboración de sesiones de indagación filosófica no sólo coordinadas por los docentes de los espacios curriculares en cuestión, sino con la coordinación de docentes coformadoras que abordan el trabajo con sesiones en el Jardín de Infantes. Esto permitió una articulación ya no sólo entre los espacios curriculares, sino también entre instituciones.

Asimismo, hemos pensado el trabajo del posicionamiento docente -eje transversal al cuarto año- desde un taller de narración oral específico para el Nivel Inicial.

Dentro de las acciones propias para el taller integrador, continuamos el trabajo con estereotipos de géneros y sexualidades pero en esta oportunidad centrado en el rol docente. Aquí, no sólo hemos abordado conscientemente estos temas desde los contenidos específicos y las actividades de las cátedras, sino también con diferentes acciones que impliquen el posicionamiento docente como son la elaboración de carteleras, la preparación de actos y la planificación de contenidos para el aula.

Por último, para completar este trabajo interdisciplinario, nos parece importante, además de la articulación y la planificación conjunta para el trabajo áulico, pensar en la posibilidad de revisar teórica y epistemológicamente nuestra función como docentes formadorxs para esta carrera en particular; para ello, dentro

de las acciones de trabajo conjuntas, estamos desarrollando distintos trabajos teóricos que nos permitan investigar y construir herramientas para el mejoramiento de las cátedras y, en definitiva, para el mejoramiento de la formación docente. Ejemplo de ello, quizá, sea este mismo trabajo, ya que al hacerlo nos ha permitido analizar qué acciones deberíamos revisar para el próximo año y que vacíos o carencias debemos superar.

## **A modo de conclusión**

En esta sistematización de lo hecho, notamos que aún nos queda mucho trabajo por hacer. Si bien consideramos que hemos encontrado “una punta para tirar de este ovillo” -si se nos permite la analogía- queda aún mucha madeja por desenmarañar. Es un trabajo que si espera dar respuesta a esas tensiones que señalamos, debe tener continuidad y comenzar a abrirse a otros espacios e instituciones.

Nos parece fundamental destacar que el trabajo colaborativo nos habilitó a adentrarnos en la investigación y producción teórica, objetivos que si bien siempre han estado ligados a la formación docente, no tienen tradición de hecho en la formación en los institutos de formación docentes de la provincia

Por sobre todo nos interesa rescatar que aquello que se sentimos como logros, se deben a la posibilidad de trabajo conjunto y a su potencialidad constructiva. Como dice escribe Atala a propósito de un encuentro para un trabajo de reflexión y escritura sobre *lo no escolar*: “¿Qué sentido adjudicar a esta alianza? ¿Se trata de elaborar nuevas estrategias para mejorar nuestra tarea, para sofisticar líneas teóricas? ¿Que arme mejores estrategias de trabajo con los pibes? Sospechamos, más bien, que la alianza multiplica fuerzas. Multiplicar, sin embargo, no quiere decir bancarnos para poder sostener las dificultades de una práctica desgastante... Construimos una alianza para pensar todo, todo lo situado, lo que toma nuestros cuerpos, lo que activa una sensibilidad compartida. Construimos una alianza para agudizar nuestra intuición. En cada encuentro nacía una línea de fuga para atacar la realidad. Las nuevas alianzas crean nuevos derechos a la palabra, al proceso” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 158).

## **Bibliografía**

DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primaria*. Pcia Bs. As.

- España, A. (2009) “Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas”, en Liliana Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ratto, P. (2002) “Algunas claves para la formación de lectores críticos en la escuela” en *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Ediciones Novedades Educativas.
- Rodríguez, M.E (1995) “‘Hablar’ en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?” en: *Lectura y vida*, año 16, nro. 3.
- Terigi, F. (2009) “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”, en Vélez de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, OEI-Santillana.
- Cullen, C. (2008) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2005) “La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”, en Diker, G. y Frigerio, G., *Del Estante*, Buenos Aires.
- Skliar, C. (2008) *Conmover la educación*, Noveduc, Buenos Aires.
- Duschatzky, G. y Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela?*, Manantial, Buenos Aires.

# **A pesquisa em educação no contexto da formação de professores visando um trabalho emancipatório**

Gabbi, Carmem Elisete

[cgabbi@ctism.ufsm.br](mailto:cgabbi@ctism.ufsm.br)

Goes, César Hamilton Brito de

[cgoes@unisc.br](mailto:cgoes@unisc.br)

Giuliani, Marlova

[marlova.g@hotmail.com](mailto:marlova.g@hotmail.com)

Wippel dos Santos, Suzani

[wsuzani@bol.com.br](mailto:wsuzani@bol.com.br)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

Os estudos e as pesquisas desenvolvidas na área de Educação, Trabalho e Emancipação permitiram-nos refletir sobre questões que envolvem categorias e conceitos utilizados em pesquisas, numa abordagem metodológica relacionada ao contexto do trabalho e da emancipação do indivíduo, que ocorre através do processo educativo e se concretiza quando o ser humano se identifica como integrante de uma sociedade e tem condições de interferir nas mudanças que nela ocorrem.

Tais estudos precisam ser compartilhados, a fim de possibilitar a criação de espaços destinados a ações e interações que sejam capazes de, através da troca de experiências, solucionar situações e/ou problemas advindos do processo ensino-aprendizagem. A discussão aqui apresentada procura contribuir para o desempenho metodológico da pesquisa, especialmente numa abordagem qualitativa, e promover o desenvolvimento dos profissionais da educação, dando ênfase à instrumentalização da competência profissional docente.

O termo pesquisa tem sido largamente utilizado no meio acadêmico, mas nem sempre é usado de forma a representar o que realmente significa. Muitas vezes, as pesquisas configuram apenas como uma atividade de consulta bibliográfica, quando, na verdade, elas devem iniciar-se com uma proposta investigativa, fruto de uma curiosidade na busca de um conhecimento científico, construído a partir de interações sociais. Além disso, uma investigação pressupõe alguns requisitos básicos tais como a formulação de um problema, a seleção de fontes que possam orientar o encaminhamento de informações necessárias para responder as perguntas, e definir uma série de ações que possam produzir informações.



A definição do problema de pesquisa, às vezes, torna-se árdua, especialmente quando as pessoas envolvidas no desejo de pesquisar têm pouca experiência, invadem terrenos nos quais têm escassas informações ou sua concepção do mundo e sua posição teórica não estão conscientemente delineadas ou apenas existem em forma inconsciente (Triviños, 1987, p. 93).

Uma pesquisa nada mais é do que a análise do relato de uma jornada, na qual o pesquisador busca informações numa determinada realidade, acrescida de experiências pessoais. O processo passa pela definição do objeto de pesquisa e pela opção metodológica, o que leva a um trabalho de reflexão de situações enfrentadas durante o percurso. Tem por objetivo produzir conhecimento, através dos desdobramentos das ciências, das mudanças sociais, o que contribui com o desenvolvimento humano.

A pesquisa científica se utiliza do método de investigação para encontrar respostas para determinado problema, seja ele posto pela realidade, seja aguçado pela curiosidade ou inquietação do pesquisador. Daí deriva a sua relevância para uma comunidade socialmente organizada. As abordagens metodológicas se apresentam de diferentes faces; quantitativas, qualitativas, exploratória, descritiva, explicativa.

Uma das propostas frequentemente utilizada pelos docentes para o desenvolvimento de uma pesquisa refere-se à abordagem qualitativa, descritiva interpretativa, que é um método fundamentado no trabalho de campo, no ambiente natural, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Ela visa descrever e decodificar os significados que as pessoas dão às coisas e à vida, com o objetivo de traduzir os acontecimentos e expressar o sentido dos fenômenos sociais que interferem no dia a dia dos pesquisados, de modo a identificar as formas utilizadas no desenvolvimento das atividades propostas, a fim de analisá-las e, a partir dos acontecimentos reais encontrados no decorrer do trabalho, elencar um sistema teórico com o objetivo de interpretar os achados, bem como indicar a extensão dos resultados e, finalmente transformá-los, se necessário.

A prática pedagógica se modifica quando se origina da pesquisa. É ela que dá conta de subsidiar políticas que constroem o fazer pedagógico capaz de intervir nos padrões de pensamento e nos valores ditados pelas ideologias sociais, das quais assumimos comportamentos, muitas vezes inconscientes. Deste contexto, torna-se imprescindível a formação de um professor pesquisador que atue numa prática reflexiva, a pensar o seu próprio trabalho, com vistas à mudança da sociedade em que atua (Ludek & André, 1986).

A formação do docente voltada à prática da pesquisa possibilita estabelecer um processo autônomo na construção do conhecimento, viabilizando uma formação que parte do estudo de investigação da realidade, de um conhecimento que emerge de saberes populares. Esta possibilidade vai de encontro à política de avaliação docente, pois aí se prioriza as atividades de investigação científica publicadas em revistas e eventos, advindas deste processo de formação.

A socialização dos resultados editados em eventos é a oportunidade que propicia interação de professores com outros pesquisadores. Mas, o processo de pesquisa, por si só não se transfere de forma automática para o ato de ensinar, tais atitudes na formação devem dar conta de articular o conhecimento e sua aplicabilidade no mundo da escola, bem como no mundo do trabalho, o que depende da habilidade do docente em promover situações que implicam o seu desenvolvimento.

A análise da prática e a elucidação da teoria encaminham a ideia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica teórica ao positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender (Cunha, 1996, p. 121).

Nesta perspectiva, a formação para o trabalho ocorre por rupturas, por tema problema, o que remete a aprender com a pesquisa. As rupturas produzem novas teorias, as quais possibilitam uma nova forma de pensar. Surge aí uma prática docente, fruto de indagações, de pensar nas condições que levam o ser humano a construir sua existência e a se relacionar com o outro na troca de conhecimentos adquiridos ao longo do caminho. “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 1996, p. 155).

A emancipação do sujeito pode ocorrer através da construção do conhecimento oportunizado pela pesquisa. Para isto, leva-se em conta a formação pedagógica que privilegia a atitude da pesquisa com propósitos didáticos, possibilitando aos professores um novo olhar às pesquisas já realizadas, permitindo outras interpretações e questionamentos:

Mas aos pesquisadores da educação cabe a alta responsabilidade de construir o próprio conhecimento, à luz dos traços da realidade que observam, usando teorias alienígenas, em parte ou totalmente, se forem possíveis de adaptação ao meio. Caso contrário, cabe ao pesquisador elaborar uma soma de conceitos para explicar, compreender e dar significado aos fenômenos que estuda (Triviño, 1987, p. 105).

Tal emancipação possibilita ao homem a ampliação de horizontes, uma vez que um dado conhecimento se subsidia no conhecimento anterior, na perspectiva da imaginação como base ampliada na produção do conhecimento, já que a hipótese desperta interesse de conhecer. Neste caso, o professor deve ser o complicador que provoca através de um determinado tema, de um problema que estimula a imaginação, relacionando e combinando conceitos prontos ou reelaborando-os.

Para isto, os docentes devem ser capazes de reconhecer os momentos pedagógicos, cunhados por Paulo Freire (1996), que são problematizar, organizar e aplicar determinado conhecimento. Problematizar é pôr em dúvida o conhecimento popular, identificado como senso comum; em seguida, organizar as experiências humanas, e aplicá-las no contexto da educação produtiva, à luz do academicismo, com a finalidade de educar para a vida, uma educação de si mesmo e da sociedade, conforme afirma Paulo Freire:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 1996, p. 29).

Para Freire (1996) a formação docente permite reconhecer que todo processo educativo implica um encantamento entre os sujeitos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender. Nesta interação, o professor precisa enxergar o aluno na sua totalidade, saber escutá-lo, partindo da premissa de que a práxis educativa deve desempenhar a autonomia do educando assim como a dos educadores. É ser capaz de refletir e decifrar a estrutura de um processo que recria, ao longo dos tempos, um modelo de sociedade que pode ser transformada através da interação professor/aluno.

Freire (1996) assinala que a pesquisa é um modo de intervir no processo de ensino aprendizagem, quando o docente investiga o conhecimento de seus alunos, isto é, o que eles sabem a respeito de um determinado assunto, para em seguida proceder a intervenções que possam enriquecer de forma dialógica um conhecimento já processado. Observa-se, então, que o desenvolvimento de pesquisa na formação de professores configura uma possibilidade de aprendizagem mútua, uma vez que uma investigação com princípios formativos problematiza o ato educativo.

Desta forma, entende-se que a atividade de produção do conhecimento, especialmente a propedêutica<sup>1</sup>, tem relação com a formação das classes sociais de uma determinada época, influenciada por um contexto histórico e social vivido por um indivíduo, o que possibilita entender o processo de transformação das relações sociais que podem ocorrer a partir do trabalho.

O trabalho, aqui definido como produção de conhecimento, transforma o homem em ser pensante capaz de criar e modificar a realidade, tanto humana, quanto social, numa concepção de trabalho que difere daquela que deriva de uma estrutura econômica. “El primado de la economía no deriva de un grado más elevado de realidad de algunos productos humanos, sino del significado central de La praxis y Del trabajo em La creación de La realidad humana” (Kosik, 1979, p.137). Esta forma de trabalho também pode ser compreendida como produção e utilização da energia humana sobre a material, que incorpora sensações e impressões na elaboração de conceitos.

Neste caso, o trabalho de extensão<sup>2</sup>, identificado como gerador de temáticas de pesquisa, numa proposta freireana que parte do estudo da realidade de vida do educando, numa perspectiva dialógica<sup>3</sup>, compõe uma práxis pedagógica que instiga o pesquisador a buscar respostas para problemas vivenciados na sua realidade social, o que lhe possibilita compartilhar o conhecimento popular.

Assim, a formação docente deve estar voltada à inovação, utilização e aplicabilidade de processos que valorizem a experiência profissional do educador. Experiência esta vivenciada pelo aluno/profissional e trazida para a academia, a fim de ser ressignificada. É neste espaço que o professor se identifica com o mundo do trabalho, com as necessidades pessoais e de qualificação, a fim de atender as demandas de sua vida particular e profissional. É o momento no qual ele aprofunda sua prática face a um novo perfil para pensar seus objetivos e reorientar sua prática: ensinar significa pesquisar com o aluno e para o mundo.

A pesquisa proporciona aperfeiçoar o trabalho docente e fomentar ações que favoreçam as práticas educativas, à medida que prioriza a formação crítica e transformadora, para o desenvolvimento de uma sociedade aberta à troca de experiências.

---

<sup>1</sup> Conhecimentos básicos que norteiam métodos, raciocínios e devem ser empregados em cada modalidade de conhecimento, a fim de iniciar uma investigação científica e ou filosófica.

<sup>2</sup> Processo educativo; cultural e científico que ocorre por meio de parcerias entre universidades e sociedades, das ciências e dos saberes populares e culturais, com objetivo final de produção de novos conhecimentos.

<sup>3</sup> As interações ocorrem por meio do diálogo, objetivando a socialização das ideias que proporcionem mudanças no comportamento dos indivíduos.

Mas, não podemos esquecer que a falta de consenso político do papel da educação e da função do sistema formativo mantém uma constante instabilidade na estrutura e nos fins do sistema educativo, dificultando a configuração de um perfil profissional para a docência.

O profissional da educação vivencia este momento e reavalia suas práticas educativas na busca de resultados que satisfaçam a sociedade. Neste contexto, a escola proporciona momentos de trocas de saberes, quando valoriza, através da pesquisa, o conhecimento de mundo do aluno, suas vivências e saberes empíricos, em seu contexto social. Tais atitudes possibilitam ao aluno compreender as relações sociais, culturais e produtivas, com objetivo de apropriação do conhecimento que leva a romper com o sistema de exclusão social, econômica e cultural. Na compreensão de Cunha (1996, p. 121), “Parte-se do pressuposto de que a relação ensino e pesquisa se dá quando o professor estabiliza-se como investigador e traz para a sala de aula resultados de seus estudos”.

O processo pedagógico na educação identifica um aluno que lê e escreve pouco e, em consequência, apresenta um conhecimento científico e cultural deficiente, o que lhe proporciona cultivar mitos ideológicos em relação a sua condição social. A educação escolar possibilita-lhe acumular conteúdos sem tempo para reflexão e ampliação de outros conhecimentos. É neste espaço que se visualiza a importância da pesquisa, uma vez que faz refletir, retirando do aluno a condição de inércia. A investigação é uma das funções que o professorado já dispõe como prática educativa e que repercute na formação recebida pelos alunos.

Criar e desenvolver autonomia são fundamentos da pesquisa que norteiam a ação pedagógica capaz de interferir nas relações sociais, uma vez que os fatos sociais pesquisados, assim como os educacionais, necessitam de um aporte teórico para conferir e dimensionar as perspectivas da proposta em questão.

Aporte este identificado pelos elementos que direcionam uma pesquisa e conduz o pensamento do pesquisador através de formulações conceituais que integram as teorias, entendidas aqui como um sistema que possibilita compreender e aplicar um determinado conceito. Uma teoria não pode ser entendida simplesmente como um conjunto de conceitos, mas um sistema de leis e hipóteses que podem ser dedutíveis. Hipótese, lei e teoria são termos que apresentam relação direta com a elaboração do conhecimento científico. “..., a teoria tem como base principal um conjunto de leis e deve-se entender como um sistema hipotético-dedutivo e não simplesmente como uma soma de formulações conceituais” (Triviños, 1987, p.102).

O objetivo da fundamentação teórica é elencar conceitos básicos que servem para “compreender, explicar e dar significado” ao assunto tratado, o que possibilita uma estruturação de conceitos que orientam a pesquisa. O referencial teórico orienta o estudo constituído pelos documentos produzidos no trabalho de campo.

A teoria não é um modelo, uma luva, onde qualquer realidade deve adaptar-se a suas dimensões. Pelo contrário, é a realidade que aperfeiçoa freqüentemente a teoria. Mas, às vezes, a invalida totalmente ou exige reformulações fundamentais (Triviños, 1987, p. 104).

Nesta fase o pesquisador se depara com alguns empecilhos no andamento dos trabalhos. No que se refere ao material pesquisado: carência de fontes bibliográficas como livros e revistas atualizadas. Quanto aos aspectos pessoais: dificuldades relacionadas à formação do investigador para uma abordagem científica, bem como dificuldades com o uso da língua estrangeira. Muitas vezes o referencial teórico que justifica um estudo numa determinada região não serve para outra, já que toda teoria parte de um estudo sociológico, ou seja, de observações de uma determinada realidade. “Mas os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda” (Triviños, 1987, p. 99).

A revisão da literatura permite mapear o que já foi escrito sobre a temática, o que ainda não foi investigado, bem como descobrir os caminhos que se entrelaçam entre diferentes pesquisas. Possibilita também avaliar o material bibliográfico encontrado e as dificuldades com que se possa deparar ao longo dos caminhos. De acordo com Triviños (1987, p. 98) “Antes da formulação do problema, especialmente quando a situação problemática é concebida exclusivamente pelo pesquisador, cabe uma revisão dos trabalhos já realizados em torno do tópico, não só a nível regional e nacional”.

As trajetórias já trilhadas permitem ao pesquisador conhecer as técnicas e os métodos empregados, a fim de atingir determinados resultados. Caminhos estes que perpassam uma educação, a qual possa ser vista como uma estratégia para que os cidadãos tenham condições de inserção nas conquistas científicas de uma sociedade. Para tanto, o docente deve compreender que a direção dessa educação deve estar voltada para além de dominar uma determinada técnica de trabalho, mas para a compreensão e consolidação das competências de sua construção cognitiva, social, cultural, econômica. Condições que podem ser desenvolvidas através da pesquisa, vista como “atividade humana e social”, um processo que sofre influência do contexto vivenciado pelo pesquisador no tempo e no espaço.

É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (Lüdek & André, 1986, p. 5).

A pesquisa, especialmente a que aborda a metodologia qualitativa, tem despertado o interesse dos pesquisadores em educação, pois permite ao indivíduo instrumentar-se, teorizar sobre suas práticas na construção do conhecimento. Tal prática pode ser considerada a base de uma educação emancipatória, uma vez que possibilita o questionamento crítico a fim de intervir e dialogar com a realidade, buscando projetar as experiências ao longo da história. Ao comparar experiências visualiza horizontes na construção de uma sociedade emancipada.

Observa-se que a pesquisa qualitativa se desenvolve nas ciências humanas e sociais, uma vez que tal proposta trabalha com o comportamento humano e faz uma abordagem de relação entre o mundo real e o sujeito de forma interdependente. Desse modo, ensinar conceitos, atitudes e procedimentos para realização de uma pesquisa justificam o ato de ensinar e aprender.

Assim, a produção do conhecimento através da pesquisa faz pensar as condições possíveis para compreender a situação do indivíduo em processo de emancipação diante dos conflitos existenciais e sociais. Possibilita enxergar um indivíduo capaz de entender a dinâmica do conhecimento que o prepara e o emancipa para o trabalho, para a vida. Um percurso que respeite a diversidade e que valorize as experiências de vida e os direitos sociais, perpassando valores éticos, democráticos.

## **Bibliografia**

- Cunha, M. I. (1996) Relação Ensino e pesquisa. In: Veiga, I.P. & (org.), *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kosik, K. (1997) *Dialética de lo concreto*. (Vásques, & A. S. Vásques, Trads.) Barcelona: Editorial Grijaldo, S. A.

Lüdke, M., & André, M. E. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Triviños, A. N. (1987) *Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



# ¿Para quién enseñamos?

## Hacia una representación actualizada del estudiante universitario de gramática

González, Nora

Pessi, María Soledad

Rossello, Morena

[ngonzal@criba.edu.ar](mailto:ngonzal@criba.edu.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

### 0. Introducción

En las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur, los contenidos gramaticales se concentran en la asignatura “Gramática española”, que se dicta en el primer cuatrimestre de la carrera, por lo que gran parte de sus alumnos son ingresantes.

La sistematización de los mecanismos que operan en el uso del lenguaje cobra especial importancia en la formación gramatical de los futuros docentes e investigadores de la carrera de Letras. Por ello, es preocupante que este espacio relevante para la reflexión sobre tales saberes lingüísticos presente, al finalizar el curso, una considerable cosecha de bajos rendimientos y fracasos académicos. Los porcentajes que se observan en la Tabla 1 evidencian el alto índice de dificultades de aprendizaje y aun de deserción en el cursado de la asignatura durante los últimos años.

**Tabla 1.** Resultados de los cursados de Gramática española (2005-2013)

<b>Año (inscriptos)</b>	<b>Aprobados (%)</b>	<b>Desaprobados (%)</b>	<b>Ausentes (%)</b>
2013 (99)	24	27	49
2012 (73)	40	31	29
2011 (83)	49	21	30
2010 (84)	37	26	37
2009 (81)	44	20	36
2008 (75)	35	15	51
2007 (82)	40	23	37
2006 (95)	41	17	42
2005 (103)	36	22	42

Es nuestro objetivo indagar sobre las causas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes universitarios de gramática en la UNS. Intentamos confirmar la hipótesis de que se suponen, en algunos casos, conocimientos que no se desarrollan en el nivel medio, de manera que los alumnos ingresantes no los poseen. Esto contribuiría, desde la perspectiva de los textos académicos, a construir una representación del estudiante de gramática que no se corresponde con la que los mismos estudiantes evidencian en los relatos de su experiencia como cursantes de la asignatura y que termina constituyendo un obstáculo en el proceso de aprendizaje de los saberes gramaticales.

En este estudio se rastrea la construcción del destinatario de los textos teóricos de gramática en contraste con a) los contenidos de los diseños curriculares para el nivel secundario de Lengua y b) las reflexiones de los propios alumnos cursantes y egresados de la carrera de Profesorado en Letras.

## 1. Representación en los textos académicos del alumno universitario de gramática

Norman Fairclough considera a las representaciones en un sistema de opciones:

Así como hay opciones en la representación de procesos, también hay opciones en la representación de actores sociales. Los actores sociales son usualmente participantes en cláusulas aunque pueden no serlo (pueden estar dentro de las circunstancias), y no todos los participantes son actores sociales –pueden ser objetos físicos, por ejemplo” (2007: 145).

Por su parte, Van Leeuwen (2008) retoma el concepto de las representaciones de actores participantes en prácticas sociales construidas a partir de opciones que considera atadas a realizaciones lingüísticas o retóricas específicas.

El actor participante en prácticas sociales que focalizamos en este trabajo es el estudiante universitario de Gramática española. A partir del análisis de los textos que forman parte de la bibliografía de la asignatura<sup>1</sup>, podemos destacar dos modelos representativos de este actor social:

---

<sup>1</sup> Benveniste, Émile (1973) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI –  
Bosque, Ignacio (1998) *Las categorías gramaticales: relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.  
Bosque, Ignacio (2004) *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros  
Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de Gramática del español*. Bs.As.: Edicial  
Giammatteo y Albano (2006) *¿Cómo se clasifican la palabras?* Bs. AS.: Littera.  
Hernanz, Ma. Lluisa Hernanz y Brucart, J. María (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica  
Kovacci, Ofelia (1990) *El comentario gramatical. Teoría y práctica*, Madrid: Arcos

I - un alumno con formación escolar “escolarizada”, que posee conocimientos lingüísticos previos. En este aspecto aparecen expresiones que evidencian la presuposición de existencia de esos saberes: “conserven”, “amplíen”, “ensanchen”, “ha manejado anteriormente”:

La *Nueva gramática* pretende ayudar, asimismo, a que los hablantes conserven este patrimonio, amplíen su dominio del idioma, y ensanchen con ello su propia cultura y su formación integral. (RAE, *Nueva gramática de la lengua española*, p. XLIV)

No ignoramos que habrá términos o nociones que el estudiante ha manejado anteriormente; pero creemos necesario proponer su reconsideración para asegurar la coherencia en el enfoque de la materia y lograr que el análisis y el comentario se efectúen sobre bases objetivas al apoyarse en criterios definidos. (Kovacci, *El comentario gramatical*, p.11)

Esta representación del estudiante poseedor del objeto “saber gramatical” al momento de ingresar a la universidad implica generalmente una valoración negativa de la formación lingüística que ofrece la escuela: ese saber debe ser corregido por la universidad.

Ni siquiera en los primeros cursos de la universidad debería explicarse ese tipo de gramática escolar mecánica, rutinaria y simplificadora que sólo favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos (Bosque, *Repaso de sintaxis tradicional*, p.11).

Es interesante en este punto la construcción del concepto de enseñanza secundaria: “rutinaria”, “mecánica” e “irreflexiva”.

Nos parece importante distinguir entre “gramática tradicional” y “gramática escolar”. La primera es la gramática de los gramáticos tradicionales; la segunda es la gramática que se enseña en no pocas aulas –y en diversos niveles académicos– haciéndola pasar por la primera. Muchos análisis gramaticales “escolares” que pretenden ser “tradicionales” presentan con frecuencia simplificaciones, razonamientos y resultados que seguramente no hubieran admitido Bello, Cuervo, Lenz, Fernández Ramírez, Hanssen o Gili Gaya. De las obras de esos autores no se deduce, desde luego, que el análisis gramatical deba convertirse en un etiquetado aséptico, automático, irreflexivo y nada enriquecedor de las secuencias que van apareciendo ante nuestros ojos. Ni que decir tiene que en esa identificación

¿Para quién enseñamos? Hacia una representación actualizada del estudiante universitario de gramática

mecánica raramente cabe siquiera la reflexión sobre preguntas más elementales, y no por ello más simples (Bosque, *Las categorías gramaticales*, 13)

(...) mi principal pretensión es romper con algunos hábitos rutinarios que se vienen transmitiendo en la enseñanza de nuestra gramática a propósito de las oraciones de relativo. (Porto Dapena, *Las oraciones de relativo*, p.9)

Así, la función del estudio universitario aparece como complementadora y en muchos casos correctora de los saberes que proporciona la educación de nivel medio.

II - un alumno sin saberes gramaticales previos. Este alumno debe ser iniciado en el estudio reflexivo de la gramática:

No pretende ser sustituto ni de las gramáticas clásicas ni de los excelentes estudios dedicados a la gramática del español desde distintas vertientes teóricas. Muy por el contrario, el objetivo es que sea una introducción para abordarlos. (Di Tullio, *Manual de Gramática del español*, p.11)

En esta representación predomina la presuposición de carencia: faltan saberes fundamentales. La enseñanza de esos saberes constituye el objeto de los manuales que, a su vez, advierten la necesidad de que los estudios continúen profundizándose.

No se dirige en cambio específicamente a los estudiantes universitarios de segundo ciclo porque todo lo que contiene forma parte del bagaje que deben poseer antes de comenzar esos cursos.” (...) cuando uno culmina con éxito ejercicios como estos es cuando verdaderamente empieza el aprendizaje de la gramática (Bosque, *Repaso de sintaxis tradicional*, p.19).

La falta de saberes previos construye un alumno al que hay que acompañar en el estudio: posee poco manejo de conceptos gramaticales complejos. Por ello, es necesario simplificar los contenidos a desarrollar.

(...) se imponen algunas limitaciones lógicas, en concreto la de no poder profundizar en muchas de las cuestiones que se mencionan, que podrán ser presentadas pero no estudiadas en profundidad, y la que nos ha llevado a optar, deliberadamente, por simplificar (en general más técnica que conceptualmente) algunas de ellas. Por el contrario, al tratarse de una síntesis guiada por criterios que pretenden ser pedagógicos, confiamos en que resulte útil a los estudiantes que desean considerar algunos aspectos básicos del análisis gramatical antes de entrar en otros mucho más complejos (Bosque, *Las categorías gramaticales*, p.11).

(...) la lectura del libro no requiere un lector con conocimientos previos del tema, pues las nociones y clasificaciones han sido formuladas en forma sencilla y en un nivel adecuado (...) (Giammatteo y Albano, *¿Cómo se clasifican la palabras?*p.13).

Complementariamente, subyace la idea de que los contenidos gramaticales son arduos, de difícil acceso; estos manuales intentan una transición entre el estudiante no iniciado y el saber lingüístico, pero dejan constancia del largo camino que queda por recorrer:

Quienes descubran en otros dominios la importancia del lenguaje verán así cómo aborda un lingüista algunas de las cuestiones que se plantean y acaso advertirán que la configuración del lenguaje determina todos los sistemas semióticos.

A aquéllos habrá páginas que les podrán parecer difíciles. Que se convenzan de que el lenguaje es por cierto un objeto difícil y de que el análisis del dato lingüístico se consume por vías arduas. Como las demás ciencias, la lingüística progresa en razón directa de la complejidad que reconoce en las cosas; las etapas de su desarrollo son las de esta toma de conciencia (Benveniste, *Problemas de lingüística general*. p.1).

## 2. La gramática en los documentos curriculares para la educación secundaria

Los contenidos gramaticales aparecen en los documentos curriculares para la educación secundaria<sup>2</sup> dentro de la asignatura “Prácticas del lenguaje”. Los diseños de 4º y 5º años están orientados a la lectura y escritura de textos literarios, y no aparecen referencias explícitas a la enseñanza de la gramática, de modo que los saberes gramaticales se abordan sólo durante los tres primeros años del nivel secundario dentro de un complejo proceso de conceptualización a partir del uso: se parte de una situación comunicativa para llegar a describir los conocimientos disponibles para esa o cualquier otra situación comunicativa equivalente.

Cada una de las prácticas del lenguaje requiere un conocimiento específico de los elementos gramaticales involucrados en ellas, lo que permite focalizar algunos de

---

<sup>2</sup> Los contenidos curriculares analizados corresponden a:

-Dirección General de Cultura y Educación (2006) *Diseño curricular para la Educación secundaria: 1 er. año ESB*, coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo, 2da. edición, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

-Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño curricular para la Educación secundaria: 2do. Año SB*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

-Dirección General de Cultura y Educación (2009) *DCES 3 Prácticas del lenguaje*, coordinado por Claudia Bracchi, 1ra. Edición, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

estos elementos (*Orientaciones para la enseñanza de la gramática- Contenidos curriculares de 1º, 2º y 3º años*)

Esta perspectiva parece participar del planteo típico de la resolución de problemas; a partir de una determinada situación comunicativa se llega al saber propio de ese tipo de texto en contexto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción. La gramática, stricto sensu, aportaría los elementos que posibilitan la realización lingüística de esos textos.

(...) estas cuestiones no pueden ser comprendidas por los alumnos sin una guía sistemática por parte del docente, basada en acciones concretas y constantes orientadas a que construyan los conocimientos involucrados en este complejo proceso de conceptualización a partir del uso construyendo un stock de conocimientos disponibles y generalizables para cualquier situación comunicativa (por ejemplo, el concepto de conector y sus funciones) (*Orientaciones para la enseñanza de la gramática- Contenidos curriculares de 1º, 2º y 3º años*).

Por esto, como en un juego de cajas chinas, las categorías gramaticales y las estructuras sintácticas se estudian aplicadas a su empleo dentro de estructuras textuales propias de diversas prácticas del lenguaje. Probablemente por esto se advierte poca referencia a la sistematización de conceptos en niveles y unidades lingüísticas. Como se ejemplifica en el pasaje siguiente, los elementos gramaticales se adicionan sin un claro criterio en función de su aprovechamiento como realizadores de tipos textuales.

Reflexionar para la adecuada utilización, acerca de los aspectos gramaticales: las personas (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales), los conectores copulativos, disyuntivos, (...) las diferentes modalidades de enunciación, sus tiempos y modos verbales, sus signos de puntuación. (*Orientaciones para la enseñanza de la gramática- CBC de 1º, 2º y 3º años*).

Cabe destacar que se incorpora el concepto de 'adecuación' y no se soslaya el aspecto normativo que da importancia a las convenciones gramaticales que se deben conocer y usar.

### **3. La gramática para el alumno de profesorado**

En virtud del enfoque adoptado para la investigación y atendiendo a sus objetivos, se realizó una encuesta a graduados y alumnos de la Licenciatura y el

Profesorado en Letras<sup>3</sup>. El propósito fue indagar cómo fueron sus experiencias al cursar Gramática española. De esta manera, procuramos, por un lado, determinar si existe o no una correspondencia con los modelos representativos de los alumnos analizados en los textos académicos (estudiantes con conocimientos lingüísticos previos y estudiantes con pocos saberes lingüísticos), y por otro, detectar si existe una correlación entre los conocimientos lingüísticos impartidos por la cátedra y los establecidos por los documentos curriculares de enseñanza secundaria, especialmente para aquellos alumnos que han optado por la carrera docente.

En esta sección expondremos las consideraciones surgidas de las opiniones y aportes de los egresados y alumnos que respondieron el siguiente cuestionario:

1. ¿Cómo fue su experiencia al cursar Gramática española? ¿Recuerda dificultades durante su cursado? ¿Cuáles?
2. ¿Hubo conocimientos previos que pudo aplicar durante ese cursado? ¿De dónde provenían?
3. ¿Considera que hay contenidos que faltó desarrollar / profundizar?

Las respuestas a la pregunta n°1 ponen en evidencia un predominio de valoraciones positivas, y un número más reducido de experiencias negativas. Mientras algunos graduados declaran que sus experiencias han sido “muy buenas”, “satisfactorias”, “interesantes” y rescatan positivamente tanto el grado de formación de los docentes de la cátedra como el nivel de profundización en el estudio de la sintaxis; otros describen experiencias menos favorables y son quienes exponen que no llegaban a “entender los temas de la materia” porque tenían “poca base del secundario”, que les costaba ver la relación entre las clases teóricas y las prácticas “porque nunca habían tenido gramática así” o que en las prácticas se iba “muy rápido” y no se llegaba a profundizar cada tema.

Nos interesa particularmente este segundo grupo porque nos permite comprender desde la mirada misma del que fuera estudiante, cuáles son algunas de las razones que justifican un rendimiento inferior al esperado por la cátedra e incluso por ellos mismos.

---

<sup>3</sup> El cuestionario fue respondido por doce graduados que finalizaron sus estudios entre los años 2007 y 2012 y por 17 alumnos que cursaron la asignatura entre los años 2012 y 2013. Las encuestas tienen un carácter cualitativo y exploratorio y deben entenderse como una propuesta preliminar; los comentarios y aportes de los colaboradores son un complemento que facilita el acceso a la representación del estudiante universitario de Gramática española.

En lo que respecta a los resultados de la encuesta realizada a los alumnos, se desprende que estos reconocen que la materia Gramática española se destaca por la complejidad de sus contenidos de la totalidad de las asignaturas del primer año de estudios de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras, afirmación que coincide con las respuestas del segundo grupo de graduados. A continuación incluimos algunas respuestas que brindaron los alumnos: “Al principio me pareció muy complicada la materia, tiene cierta complejidad que me pareció imposible sobrellevar; pero, luego, le dediqué más tiempo y pude mejorar”, “Me presentó muchas dificultades”, “La cursada me resultó complicada, pero creo que es por la dificultad que tiene la materia en sí (...)”.

A través de las encuestas, se puede advertir que los graduados ofrecen detalles con respecto a las dificultades que les presentó la asignatura, que pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- Diferencias en los modos de denominar “las partes de la oración”. Muchos de los encuestados que refirieron dificultades con la asignatura señalaron que debían aprender a nombrar los constituyentes de la oración de forma diferente a como lo habían visto en el secundario: “los nombres no tenían nada que ver con los que aprendí en la universidad, por ejemplo, ya no se hablaba de sujeto tácito o modificador directo e indirecto, ahora había argumentos, sintagmas nominales y verbales, entre otros.”

- Escisión entre la teoría y la práctica, lo teórico no encontraba su realización en la práctica: “En la teoría nadie entendía nada por eso las prácticas terminaban siendo clases teórico-prácticas y nunca terminábamos de hacer los prácticos completos.”

- Mucho tiempo de realización de los trabajos prácticos y poco tiempo para la corrección: “se pasaba muy rápido de un práctico a otro”.

Por su parte, las encuestas de los alumnos revelan menor precisión en cuanto a las dificultades que presenta la materia. Las dificultades se asocian con la comprensión de conceptos teóricos. En muchos casos, relacionan esta situación con el desconocimiento de conceptos básicos, no adquiridos en el período de formación en el nivel secundario, que constituyen el fundamento de la asignatura, por ejemplo, el reconocimiento de las categorías gramaticales u otros conceptos del análisis sintáctico como las funciones de sujeto y predicado: “Por otra parte se suponía que teníamos conocimientos básicos sobre gramática y en la escuela secundaria se deja bastante de lado eso”. En otros casos, las dificultades en la comprensión derivan de la modalidad de enseñanza universitaria: “(...) las dificultades de los temas en la



materia también estaba adaptándome a la modalidad de enseñanza universitaria (más rápida, con mucho material de lectura, el seguimiento clase a clase)”, “Mis inconvenientes solo se relacionan con la dificultad que presenta estudiar la materia”, “me costaba llevar la teoría al día para rendir en los prácticos (...)”. Frente a esta situación, los encuestados destacan en forma explícita, al igual que los graduados, la labor de los docentes: “creo que todos los contenidos fueron muy bien desarrollados”, “la profesora tenía muy buena predisposición para enseñar: debo decir que me gustaba más cómo lo daba, que lo que daba”, “Las dificultades que me dio la materia se debieron a la complejidad de los temas enseñados más que al método de enseñanza o la claridad de las explicaciones”.

Un grupo reducido de encuestados señaló que no tuvo problemas con el cursado de la materia. Entre sus respuestas se destacan expresiones como: “Cursar Gramática española fue una experiencia muy buena e interesante, sobre todo porque posibilitaba y exigía una ejercitación práctica para lograr la comprensión (...) no recuerdo dificultades importantes”, “A mí la materia me gustó mucho, no recuerdo dificultades que no se hayan podido resolver con una consulta”, “Mi experiencia en el cursado de gramática fue buena”. Quienes brindan estas afirmaciones han tenido una experiencia previa en el cursado de alguna materia o carrera universitaria relacionada con el área humanística, por ejemplo, inglés o antropología.

Respecto de la segunda pregunta: “¿Hubo conocimientos previos que pudo aplicar durante ese cursado? ¿De dónde provenían?, la información reunida permite reconocer que los graduados cuyas experiencias resultaron satisfactorias son los mismos que responden que contaban con conocimientos lingüísticos previos, adquiridos en todos los casos durante su formación en la escuela secundaria, particularmente en la materia Lengua.

Paralelamente, se detectó que aquellos egresados cuyas experiencias no fueron positivas, carecían de conocimientos previos de gramática o lo que habían aprendido “no se parecía en nada a lo que se veía en la universidad”, por lo que para ellos, se transformó en el acercamiento a un saber completamente nuevo, aunque pudieron sortear esa dificultad con “más horas de estudio”, “teníamos que ser alumnos autónomos, buscar lo que no conocíamos, y eso no es malo”.

La primera lectura de las respuestas reveló la presencia de una relación directa entre las buenas o malas experiencias en torno al cursado de Gramática y los conocimientos previos que los estudiantes traían de su formación escolar anterior al ingreso universitario.

Por el contrario, la mayor parte de los alumnos encuestados respondió en forma negativa a esta pregunta. Quienes contestaron en forma positiva señalaron que los conocimientos previos provenían del nivel secundario e indicaron que eran conocimientos muy básicos y, por lo tanto, insuficientes: “Tuve muy pocos conocimientos previos, casi nulos”, “Solamente lo de análisis sintáctico, pero apenas, las nociones de sujeto, predicado y objeto directo”, “Muy poco, casi nada diría, conocimiento de la secundaria”, “me faltó profundizar y al no tener una buena base desde la escuela me costó demasiado”.

A diferencia de lo señalado para el caso de los graduados, no es posible establecer una relación directa entre la experiencia positiva o negativa de cursar Gramática española y los saberes previos. En tal sentido, podemos afirmar que los conocimientos previos no siempre constituyen para los alumnos herramientas útiles al momento de enfrentar el cursado de la materia. Resta indagar cuáles son los factores (saberes insuficientes, terminología empleada, metodología de enseñanza, etc.) que dan lugar a esta situación.

A la tercera pregunta que indagaba si había contenidos que faltó desarrollar/profundizar, todos los informantes graduados respondieron que si bien la materia les había dado una base sólida para el estudio de algunos temas de la gramática, podrían haberse ampliado cuestiones que los construyeran como profesores de lengua preparados para la tarea docente que realizarían más adelante. Entre los puntos, que según ellos, deberían profundizarse destacaron:

- la formación en cuestiones de didáctica de la gramática, dado que carecen del conocimiento de estrategias pedagógico-didácticas para transformar los saberes lingüísticos académicos en saberes a enseñar para el estudiante de nivel secundario. Uno de los informantes expresa que:

[casi no enseñó] gramática en la escuela (análisis sintáctico, clases de palabras, pragmática... porque cómo hago para relacionar los contenidos de gramática que estudié en la universidad con los diferentes propósitos comunicativos y clases de textos (como lo señalan los Documentos Curriculares), cuando empiezo a hacer eso termino siendo estructuralista, y en la escuela me matan, no sé qué estrategias aplicar.

- estudio completo de los diferentes niveles de la gramática como la semántica y la pragmática porque “casi no llegamos a verlos”.

- estrategias para enseñar gramática normativa: “no vimos prácticamente nada de ortografía en toda la carrera y después (aunque no nos guste) tenemos que enseñarla en todos los años del secundario.”

- mayor reflexión y análisis crítico de la gramática en uso e incluso de los abordajes que hacen los manuales escolares de la enseñanza de la gramática.

En la mayoría de las respuestas había una mirada que “entendía” que no se podía llegar a trabajar o desarrollar cada uno de los puntos mencionados, por razones como los escasos conocimientos previos que demandaban más horas de estudio y la falta de tiempo; de hecho, se señala:

con la experiencia me doy cuenta de que no podemos llegar a ver todos los temas en un cuatrimestre porque durante los primeros meses de la materia tenemos que ponernos en clima, y cuando lo logramos, ya terminó la cursada, así que es como si la materia quedara trunca.

Otro punto que se desprende de los resultados de los cuestionarios es que casi todos los graduados debieron continuar su formación con otros cursos para completar los intersticios que quedan libres al finalizar la materia, hay una marcada necesidad de continuar con capacitaciones porque los *Diseños Curriculares* lo “piden” para la escuela.

En cuanto a los comentarios de los alumnos que recientemente cursaron la materia, existe disparidad en las respuestas. Por un lado, un grupo de alumnos considera que, pese a las dificultades, los contenidos se desarrollaron de acuerdo con el cronograma y que no fue necesario mayor desarrollo o profundización: “Creo que todos los contenidos fueron muy bien desarrollados”, “siempre fueron muy organizadas las clases, y me acuerdo que se siguió el cronograma perfectamente para poder explicar todo”.

Por otro lado, otras respuestas dan cuenta de que no es posible aprender la totalidad de los contenidos en el tiempo estipulado en el cronograma y que sería conveniente profundizar aquellos conceptos que ofrecen mayor dificultad: “Quizás son demasiados contenidos para un solo cuatrimestre. En mi humilde opinión me hubiese gustado profundizar más todo en general”, “Un poco más de tiempo a cada contenido, para poder entender de a uno y luego poder desarrollarlos con más facilidad”. La subordinación es uno de los contenidos que se señala en forma reiterada en las respuestas como aquel que resulta más difícil de aprender: “Me hubiese gustado que se desarrollara más el tema de subordinación”, “Recuerdo

especialmente dificultosos los temas de subordinación, sobre todo adverbial, y los modalizadores discursivos”.

#### 4. Carencias y existencias

Siguiendo la perspectiva de Hernanz y Brucart (1987) respecto de la formación del estudiante universitario ingresante al estudio de la gramática, creemos que

el análisis debe concebirse primordialmente como un ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento del sistema lingüístico. Para ello el estudiante ha de contar con dos armas fundamentales: la intuición, derivada de la competencia que aquel tiene como hablante de la lengua, y la formación teórica. Adquirir esta última equivale, en último término, a aprender los rudimentos de la argumentación lingüística. De ahí la importancia pedagógica que otorgamos a esta actividad, pues es la que en mayor medida puede evitar que los árboles no dejen ver el bosque de la sintaxis. (p. 8)

Considerando que los estudiantes poseen como “intuición” las competencias lingüística y comunicativa dado que son hablantes de español, debemos preguntarnos si la escuela secundaria cumplió con iniciarlo en la reflexión teórica y sistemática sobre el funcionamiento de la lengua. La respuesta negativa alcanza a los dos tipos de representaciones del alumno de gramática que describimos al comienzo de nuestro trabajo.

La primera representación hacía foco en un estudiante con formación gramatical “escolarizada”. A pesar de que esto implica la existencia de ciertos saberes, se marca la necesidad de instar al alumno a la reflexión lingüística. En los manuales universitarios con frecuencia se caracteriza los contenidos enseñados en el nivel medio como actividades mecánicas e irreflexivas. Lo cierto es que el relevamiento de los saberes gramaticales en los diseños curriculares evidencia poca sistematización de los contenidos y mucha distancia temporal entre el aprendizaje de esos temas y su aplicación en el nivel académico (más de dos años). Las respuestas de los alumnos muestran que los egresados (actualmente docentes) advierten la correspondencia entre la calidad de los saberes gramaticales que poseían como saber previo al ingreso a la universidad y su rendimiento durante el cursado de la materia. Por el contrario, los alumnos cursantes durante 2012 y 2013 no establecen una implicancia entre los contenidos gramaticales que les proporcionó la escuela secundaria y su experiencia académica. Cabe destacar que es muy reducido el grupo de alumnos ingresantes con conocimientos gramaticales, por lo que su evaluación negativa en general del cursado de la asignatura está abonada, más que por la falta

de ordenamiento y actualización de los saberes, por otros factores que marcaremos a continuación.

El segundo tipo de representación del alumno ingresante al estudio universitario de la gramática describe un estudiante con muy poca formación gramatical previa. Se marca la carencia de saberes. Se impone, así, la necesidad de compensar esta carencia con una “introducción” a la gramática y, al mismo tiempo, la idea explícita en los manuales académicos de una necesaria continuación de esos estudios para ampliar y profundizar este primer acercamiento. La discordancia, en este punto, no surge por los contenidos proporcionados por la escuela secundaria, sino por las instancias de formación contenidas en el plan de estudios del Profesorado en Letras: no hay otra materia que continúe, fije y amplíe estos conocimientos (a excepción de algunos temas del programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en donde se reflexiona sobre la enseñanza de la lengua pero no sobre el conocimiento de los contenidos gramaticales a desarrollar indicados en los contenidos curriculares).

Si comparamos las respuestas de los graduados con las de los estudiantes, notamos que en ambos casos hay una tendencia a identificar como problema a resolver el tiempo y extensión de la cursada; para ellos un solo cuatrimestre resulta insuficiente. Si bien el problema es coincidente, las razones que esgrime uno y otro grupo son diferentes: mientras que para los estudiantes la escasez de tiempo retarda el acceso a los saberes teóricos más complejos vinculados con los conceptos gramaticales de la materia; para los graduados el poco tiempo disponible impide la aproximación para realizar las reflexiones gramaticales que demanda posteriormente la profesión docente: ellos tienen saberes previos, quizá por eso no se cuestionan el problema del acceso a los conceptos teóricos. Es evidente que la falta de profundización en el estudio de la gramática colabora con la autodefinición del estudiante como alumno y no como futuro docente: no llega a problematizar la aplicación de la gramática a la enseñanza, y por ello no se distingue del alumno de la Licenciatura; comparten la categoría de “alumnos”. En cambio, los egresados advierten su carencia y buscan instancias posteriores de abastecimiento de los conocimientos que necesitan.

Retomando la hipótesis de partida, se evidencia una falta de correspondencia entre la representación del estudiante que presentan los textos académicos y el ingresante a la universidad habilitado por el nivel medio para adquirir conocimientos gramaticales de nivel superior, además de detectar la falta de continuidad de los estudios gramaticales necesarios para desarrollar su futura tarea

docente con solvencia. En consecuencia, el espacio de reflexión sobre cuestiones pedagógicas e investigativas queda postergado por la necesidad de adquirir saberes disciplinares elementales.

## 5. Consideraciones finales

De las reflexiones y aportes que realizaron los alumnos y los graduados de las carreras de Letras surge una serie de propuestas para mejorar el acercamiento y profundización de Gramática española, no sólo desde la perspectiva de estudiante, sino también desde la complicidad que supone la tarea docente. Son variadas las soluciones que brindan los encuestados con posibles sugerencias para el mejoramiento de la funcionalidad de la asignatura. A continuación consignamos algunas de ellas.

Desde los graduados:

- Reducir el ritmo de las clases, hacer la materia más lenta, transformar la materia en anual o hacer Gramática Española I y II.
- Recuperar los conocimientos previos de los ingresantes antes de empezar a cursar gramática.
- Articular los contenidos de gramática con contenidos de otras materias (comprensión de textos, análisis literarios, etc).
- Mayor diferenciación entre los contenidos de la Licenciatura y el Profesorado.

Desde los alumnos:

- Dedicar más tiempo a los temas complejos (subordinación, modalizadores, tipos de cláusulas).
- Recalcar la importancia de los trabajos prácticos, seguidos de una reflexión profunda sobre cada tema. Ofrecer actividades para resolver en el hogar.
- Aumentar la carga horaria.
- Incorporar una Gramática II al plan de estudios.
- Incorporar un ayudante alumno / Incorporar un ayudante a las prácticas.

Desde la cátedra se comparte la necesidad de ampliar el tiempo, los recursos didácticos y el personal implicado en el desarrollo de la asignatura: todo ello conduciría a profundizar la calidad de la enseñanza de los contenidos gramaticales necesarios para la adecuada formación de los futuros docentes. Coincidimos con Emile Benveniste (1973):

Quienes descubran en otros dominios la importancia del lenguaje verán así cómo aborda un lingüista algunas de las cuestiones que se plantean y acaso advertirán que la configuración del lenguaje determina todos los sistemas semióticos.

A aquéllos habrá páginas que les podrán parecer difíciles. Que se convenzan de que el lenguaje es por cierto un objeto difícil y de que el análisis del dato lingüístico se consume por vías arduas. Como las demás ciencias, la lingüística progresa en razón directa de la complejidad que reconoce en las cosas; las etapas de su desarrollo son las de esta toma de conciencia. (p.1)

Los saberes gramaticales son complejos; reconocer y asumir esa complejidad forma parte de la transformación del alumno de gramática en docente de gramática. Constituir ese espacio de reflexión y crecimiento es el objetivo de nuestra asignatura.

## **6. Referencias bibliográficas**

Benveniste, Émile (1973) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Bs. As.: Siglo XXI.

Fairclough, Norman (2007) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.

Herranz, Ma. Lluïsa. y Brucart, José María (1987) *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.

Van Leeuwen, Theo (2008) *Discourse and Practice*. Oxford University Press.

# La cátedra como espacio de formación docente.

## Estudio de caso

Monetti, Elda M.

[marga@criba.edu.ar](mailto:marga@criba.edu.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

### Introducción

La cátedra es una de las formas de organización que por la historia y la tradición caracterizan a la universidad argentina. En ella se deposita la función de enseñanza aunque puede adoptar otras tareas a su cargo, como la investigación, la extensión y la gestión.

En una investigación en curso buscamos caracterizar la forma en que la cátedra universitaria desarrolla la tarea de enseñanza. El estudio devela que esta unidad organizacional puede constituirse, además, en un espacio de formación docente universitaria.

El objetivo de este trabajo es exponer las conceptualizaciones que dan cuenta de los rasgos de esta formación y de los diversos aspectos que facilitan su realización. Para ello se presenta en primer lugar, una breve descripción de la investigación en general y en particular del caso que se analiza. Posteriormente a partir de las categorías construidas se puntualizan las construcciones teóricas que permiten pensar a la cátedra como un espacio de formación docente universitaria. Finalmente se explicitan algunas de las líneas de acción, que el estudio aporta, para repensar los espacios de formación institucionalizados.

### Acerca de la investigación

La investigación<sup>1</sup>, en que se enmarca el presente trabajo, se centra en la enseñanza tal como se configura en la cátedra universitaria. El objetivo de la misma es caracterizar la forma en que la cátedra realiza la función de enseñar que la universidad le asigna.

En el marco teórico se define a la cátedra como una unidad organizacional, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Se ubica dentro de la organización universitaria, en una relación de igualdad con

---

<sup>1</sup> La investigación en curso se inscribe dentro del marco de la tesis para la obtención del doctorado en el Área de Ciencias de la Educación con asiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigida por la Dra. Marta Souto.



respecto a las otras cátedras y de relativa autonomía de los niveles operativos. En este sentido, es que Clark (1983) afirma que están débilmente articuladas entre sí y son jerárquicamente planas, lo cual hace que predomine una organización académica “en términos de federación o coalición” (Clark, 1983: 41) antes que como un sistema burocrático. Deriva de una tradición cultural universitaria aun cuando en general la referencia explícita a la cátedra está ausente en la normativa que establece la estructura de la universidad (Fernández y otros, 1990).

La cátedra se configura en torno a una disciplina, área de conocimiento o campo profesional que se constituye en una materia del curriculum de una carrera universitaria. Su función principal es llevar adelante la enseñanza y favorecer los aprendizajes. En algunos casos también cumple tareas de investigación y/o de extensión.

En tanto unidad institucional educativa (*Ibidem*) es una formación cultural, simbólica e imaginaria (Enriquez, 1980), que regula el comportamiento de los sujetos que forman parte de ella. Está conformada por un conjunto de docentes que interactúan a lo largo del tiempo y por grupos de alumnos que van cambiando por ciclo lectivo.

Desde la perspectiva epistemológica, en que se encuadra la investigación, se considera a la comprensión hermenéutica como la forma en que el investigador construye el conocimiento acerca del objeto de estudio. Éste se aborda desde la hipótesis de la complejidad (Morin, 2008) en tanto el modo de aproximación al mismo supone la heterogeneidad, la multiplicidad de componentes y dimensiones en sus interacciones, la diversidad, la inclusión del azar, la presencia simultánea de órdenes y desórdenes, la búsqueda de formas de inteligibilidad desde relaciones lógicas de retroacción y recursividad y no sólo de causalidad lineal. Abordar un campo u objeto de investigación desde la complejidad requiere del enfoque multirreferencial (Ardoino, 1993). El mismo propone una lectura del objeto desde distintos ángulos, desde distintas teorías que se reconocen explícitamente y se articulan sin reducirse unas a otras. El estudio busca la comprensión del objeto y esto se constituye a la vez en un objetivo y una modalidad del conocimiento que se intenta construir. Implica la búsqueda de significados y sentidos e incorpora y reconoce la subjetividad del investigador en el proceso de investigación.

Desde un punto de vista metodológico la investigación se encuadra en un estudio de casos desde un enfoque clínico en sentido amplio.

El universo de análisis está compuesto por la totalidad de las cátedras de una universidad Argentina cuya organización académica y administrativa combina una

estructura departamental y un sistema de cátedras. Se seleccionan de acuerdo a criterios teóricos cinco cátedras. Para la recolección de datos se utilizan entrevistas semi estructuradas, que se administran a todos los docentes de cada cátedra seleccionada y a una muestra de alumnos; la observación de situaciones de enseñanza correspondientes a los distintos dispositivos de enseñanza existentes en la universidad: clase teórica, clase práctica y clase de consulta y la lectura de documentos de la cátedra y su análisis. También se considera la producción de la cátedra para la enseñanza (trabajos prácticos, documentos de apoyo, guías, material audiovisual, con soporte informático, etc.); los programas, la bibliografía; y otros documentos como página Web, presentaciones escritas como informes o artículos sobre la cátedra, su historia, sus características, entre otras.

El análisis de los datos se realiza por inducción analítica, combinando el análisis del discurso, el análisis de contenido y el análisis didáctico multireferencial. Se trabaja en forma alternada, entre lo empírico y lo teórico avanzando en la construcción de conocimiento, con un primer análisis simultáneo a la recolección de los datos y un análisis en profundidad posterior.

De los cinco casos estudiados, para el trabajo que nos ocupa se toma uno de ellos, el cual presentamos a continuación.

## **Presentación del caso. Una forma de enseñanza**

El caso que se presenta es el de la cátedra A<sup>2</sup> que se constituye en torno a una materia cuatrimestral del área de las ciencias sociales inserta en los últimos años de la carrera de derecho. Depende administrativamente de un departamento de reciente creación. Al contrario de lo que sucede en la mayor parte de la universidad, en este departamento la investigación no es una tarea significativa. La docencia es la actividad que predomina, con un cuerpo docente sin formación formal para su ejercicio y con una alta demanda de formación en la profesión.

Desde una perspectiva organizacional, parte del equipo docente de la cátedra inicia su labor cuando comienza a dictarse la materia por primera vez a fines de la década de los 90. Actualmente está compuesto por una profesora titular y dos profesores adjuntos, un asistente, cuatro ayudantes graduados y una ayudante alumna. Todos los miembros del equipo docente tienen dedicación simple y, a excepción de la ayudante alumna, desempeñan su práctica profesional como

---

<sup>2</sup> Arbitrariamente se denomina cátedra A.

abogados en el fuero penal en relación de dependencia con el sistema jurídico provincial o nacional. El equipo docente atiende alrededor de 200 estudiantes.

La enseñanza en esta cátedra se caracteriza por constituirse en una oferta de formación para el campo profesional específico desde un abordaje particular. La enseñanza es pensada, anticipada, actuada y representada como una formación para el ejercicio de la profesión del abogado penalista. Esta práctica profesional se distingue por una postura deliberativa e interpretativa con respecto al proceso penal. Se promueve la construcción de capacidades que apuntan al intercambio de ideas, a la evaluación de los pros y contras relevantes a fin de alcanzar una decisión fundada en torno a una situación jurídica. Estas decisiones requieren de un proceso de interpretación de la norma utilizando las fuentes del derecho de acuerdo a la situación de que se trate. Para llevar adelante esta propuesta el equipo docente liderado por la profesora titular fue tomando a lo largo del tiempo decisiones que son consideradas novedosas dentro del contexto institucional en que se halla inserta la cátedra, como puede ser la organización del dictado de la materia en dos comisiones, el reemplazó, en los exámenes parciales, de la utilización de pruebas de opciones múltiples por la resolución de casos con preguntas de respuestas breves junto con la utilización de los códigos durante el desarrollo del examen y la introducción en el sistema de evaluación de la posibilidad de acreditar los saberes sin un examen final (sistema de promoción).

## **Un espacio de formación docente**

Uno de los rasgos que caracterizan la enseñanza de esta cátedra es la forma particular en que se organiza y trabaja el equipo docente. Dentro de nuestra investigación, su análisis nos permite mostrar no solamente el lugar clave que ocupa en la construcción de la modalidad de enseñanza sino en cómo se constituye en un espacio de formación docente para sus miembros.

Los docentes ocupan los cargos establecidos por la organización, conformando un grupo institucional (Maisonneuve, 2003) con reglas preestablecidas y una división de tareas claramente definida. Sus miembros tienen trayectorias académicas y profesionales comunes marcadas por un interés en la docencia del derecho procesal penal compartido. En especial hay acuerdo en la necesidad de enseñar y aprender el derecho procesal penal tal como se lo utiliza en la práctica profesional. La conformación del equipo docente responde a una convocatoria organizacional y, desde cada persona, a un interés de ingresar a trabajar en la universidad y en la cátedra A en especial.

La mayoría de los términos seleccionados por los docentes para describir la cátedra hacen referencia al grupo: “solidaridad- compacto - democrática- generosa-unida. - compañerismo - comprometida- - solidaria”. Desde una perspectiva discursiva, los subjetivos seleccionados suman dos tipos de información (Kebrat Orecchioni, 1997): la presencia de los otros docentes en su interacción cara a cara y un juicio evaluativo de apreciación que aplican al vínculo que denotan. Enuncian una valoración y un compromiso afectivo del locutor quien se incluye en el vínculo grupal que califica.

Al explicar por qué se seleccionaron estos términos uno de los docentes dice:

Asistente: La primera es compañerismo. Te estoy hablando del plantel docente, sin excepción.

El segundo que se me ocurre es intenso ¿qué quiero decir esto?

Porque comparándolo con la otra cátedra, donde soy ayudante de [nombra otra cátedra], la exigencia es mucho menor en [la cátedra nombrada]. O sea, acá la interrelación, el seguimiento de la doctora [se refiere a la profesora titular], el contacto con los otros profesores es intenso.

Compañerismo, intenso...

Porque siempre, digamos, las cadenas de mails son constantes y siempre si alguno no puede ir a algún lado contás con otro que te cubre y vos estás a disposición para cubrir. Digamos, yo sé que cuento con tres o cuatro personas en la cátedra que le puedo pedir que me cubran y que no voy a tener ningún inconveniente (entrevista asistente).

El docente plantea que pertenecer a esta cátedra implica un trabajo mucho mayor que en otras por el seguimiento que hace la profesora titular y la continua comunicación entre los miembros. Al mismo tiempo se siente apoyado por el grupo en su tarea.

Desde una perspectiva organizacional, es un grupo formal que en su proceso deviene en un grupo que construye sus propias reglas de funcionamiento. Entre ellas se presenta como muy importante la realización de reuniones formales e informales. Las primeras se desarrollan principalmente durante el primer cuatrimestre que es el período en que no se dicta la materia. Estas reuniones son programadas con antelación y convocadas por la profesora titular. Su asistencia en general implica, por parte de los sujetos, la preparación de algún tema para exponer y debatir. Se las vivencia como un espacio y tiempo para compartir, intercambiar ideas, construir conocimiento respetando las posturas singulares de los miembros. Hay goce,

disfrute de esos momentos pero también se lo vive como una exigencia, como una obligación que insueme su tiempo personal.

Las reuniones informales se producen al finalizar alguna actividad académica, como por ejemplo terminar de tomar examen “y vamos a tomar un café”. En ellas además del trabajo sobre la tarea priman los procesos de mantenimiento del grupo, es decir, aquellos que apunten al “mantenimiento emocional del grupo”, a que “el grupo continúe siendo grupo” (Romero, 2001: 50).

El grupo de trabajo es valorado positivamente en tanto su organización y dinámica posibilitan a sus miembros satisfacer su deseo de construir nuevos saberes relacionados con la enseñanza y su práctica profesional, respetando las diferencias.

Profesor adjunto 1: Hay otra cosa. Hay bastante libertad. Hay... en [la cátedra], aunque no te parezca, hay mucha discrepancia.

Y por ejemplo, este tema de la prisión preventiva, [la profesora titular] es de la opinión de que no hay forma de justificar en una República, en un país democrático la existencia de que se le puede poner prisión, aunque sea preventivamente, a una persona mientras no esté condenado, porque es inocente.

Yo digo que sí, que en realidad la misma Constitución habilita en el preámbulo el afianzamiento de la justicia a que no me sirve de nada un proceso si yo no... al momento de poner la condena el tipo se me fugó. ...Y en eso, y lo discutimos, y hacemos seminarios internos y hay absoluta... digamos, porque es la misma discusión que hay en la jurisprudencia, y eso nunca... mirá que y hay distintas visiones, nunca nadie ni se dijo que se tenía que dar de una manera o de otra determinado tema. Para nada. Y son temas que se charlan y que se dan opiniones. Por supuesto que yo me animo, y sobre todo cuando era ayudante y entraba a plantear, como a tus mayores digamos, plantear determinados temas y otros temas... Hay libertad intracátedra.... (entrevista profesor adjunto 1).

El clima de confianza y libertad habilita a que los sujetos expresen sus opiniones, discrepen, acepten lo diferente y lleven a la práctica propuestas que quizás no harían si tuvieran que hacerlo en soledad. Los docentes reconocen al grupo como una red de relaciones en un tiempo y espacio común. Hay una implicación afectiva, con compromiso por la tarea, finalidades compartidas y alto grado de cohesión e integración. En la comunicación predominan los intercambios múltiples y las relaciones cooperativas, con una clara diferenciación del rol de líder de la profesora titular.

La cohesión y reconocimiento de un “nosotros” está presente en la exclusión del que no acepta las normas y el proyecto del equipo docente. Así lo expresa la profesora:

Profesora titular: [al referirse a la manera en que ingresan los docentes a la cátedra] Alguna gente vino sola, alguna gente también se fue. Yo he consensuado con esa gente que se iba porque me parecía que el proyecto que tenían de su vida docente no era el que la cátedra postulaba. Entonces, como en realidad esto es un lugar chico y además todos provenimos del mismo lado. Hubo alguien que dijo: “No, mi motivación...” uno que estaba al principio, un fiscal, “Mi motivación era porque yo tenía por la obra social, que es mucho más buena la de la universidad que... Bueno, y entonces ahora mi mujer entró en la docencia...”. Sinceró la cuestión y duró poco tiempo” (entrevista profesora titular).

Hay un proyecto, una forma de trabajar, que hace que se quiera ingresar a la cátedra y, al mismo tiempo, el miembro que no lo comparte y sostiene debe abandonar al grupo. En este sentido, es posible hablar de un grupo restringido.

Los docentes identifican a la profesora titular como la líder del grupo. Así lo expresan:

Profesor adjunto 1: Una de las cuestiones que siempre veo como característica de la cátedra es la impronta que le pone la titular. Ella tiene una impronta propia que yo no veo en otras cátedras. Una, tratar de... incluso es motivo de charlar, de lograr cierta unión desde lo que se pretende de la cátedra y aún desde lo personal. No se pretende que todos sean amigos pero sí que haya una buena relación entre todos. (entrevista profesor adjunto 1).

Ayudante 1: Además porque la hace distinta porque contamos con un motor que nos hace mover en forma impresionante, pero bienvenido sea porque ayuda mucho: [la profesora titular]. Ella todos los días está inventando algo. Es fantástico, realmente es fantástico (entrevista ayudante 1).

Como líder favorece las discusiones grupales, acepta los distintos puntos de vista de los miembros del grupo, está abierta a las propuestas y es el motor que lleva al grupo a centrarse en la tarea y a realizar actividades que hacen al estilo de la cátedra.

Aun cuando los miembros del grupo aceptan la necesidad de formarse y de realizar las actividades que la profesora propone, ella se presenta como la que los “obliga” a participar, a saber, a escribir y les ofrece comida después de las reuniones. Es un modo de guiar, de ejercer presión estimulando al grupo para que se forme académicamente y se consolide como grupo.

Profesora titular: Pero bueno, guiar, aprender a guiar al estudiantado hacia la búsqueda de los contenidos que son ..., eso hay que formarlo. Entonces se hacen los talleres, reuniones, yo los obligo a ir a los Congresos. Los obligo a que escriban y si no escriben... a saber. Nosotros sabemos que vos estás disconforme, yo estoy permanentemente disconforme, pero en realidad me parece que sino hay que sincerar y la gente se tiene que ir a hacer otra cosa. Así que nosotros hacemos esto, y nos juntamos y nos reunimos, y yo hago como los evangélicos que para convertirlos a religión les doy de comer. Viste que los evangélicos, no te contaron eso, que los traigo a comer, y les doy cositas, y hago como... los colonizo. Pero ya me descubrieron [risas] (entrevista profesora titular).

La pertenencia al grupo permite a los miembros satisfacer su deseo de saber y aprender. Sin embargo hay un sentimiento ambivalente (Romero, 1995), es decir, de atracción y de rechazo. Los docentes viven la tensión entre el poder satisfacer su deseo de saber y aprender siguiendo los pasos que marca la profesora y el esfuerzo que esto les demanda, de allí el sentimiento de exigencia como un adjetivo que califica la cátedra.

El liderazgo que ejerce la profesora titular es democrático (Lippit y White en Romero, 2001) e instrumental (Romero, 2001) ya que orienta y promueve la tarea grupal. Su rol es proactivo y se orienta al mejoramiento de la tarea y la formación de los docentes. Busca producir resultados de acuerdo a los objetivos que se propone el grupo y por los cuales los miembros integran la cátedra. Estos objetivos giran en torno a la profundización del saber disciplinar, su construcción, así como su enseñanza. Las fuentes de poder (French y Raven en Romero, 2001) complementarias en que se apoya su liderazgo son: el referido y el experto. El primero está basado en el afecto y el prestigio que se le asigna a la profesora mientras que el segundo refiere al reconocimiento que los integrantes del grupo otorgan a su experiencia y conocimiento.

La tarea grupal gira en torno a dos aspectos: la docencia y la investigación. Con respecto a la primera de ellas, el grupo se ocupa no solamente de la docencia de grado sino que también propone y realiza actividades (como pueden ser talleres, encuentros y jornadas) dirigidas al público en general o a los especialistas en la materia, cuya temática está centrada en el derecho procesal penal. Asimismo participan en los congresos y las competencias<sup>3</sup> académicas de la especialidad. Dentro de lo que denominamos tareas de docencia aparece también la producción de innovaciones a partir de la problematización de la enseñanza y la formación docente.

---

<sup>3</sup> Nos referimos a la II Competencia Interuniversitaria de Derechos Humanos, organizadas por el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Con respecto a la primera, los cambios se expresan en la organización en comisiones y distribución de las clases prácticas y teóricas, las estrategias de enseñanza implementadas y el sistema de evaluación. Aunque en este último caso consideran que aún quedan temas pendientes a resolver. Así lo expresa la profesora titular:

Profesora titular: Evaluar, a mí me parece un rubro dentro de la docencia fundamental, complicadísimo, y nos sentamos ahí y evaluamos con lo que nos parece, creo que hay que empezar a estudiar un poquito sobre evaluación, si tenemos que hacer algunas pautas como para limitarnos a nosotros la discrecionalidad. A mí, la verdad, me parece tremendo que toda la cuestión se defina “por si me parece que más o menos, vos tenés que tener 4, tenés que tener 10”. A mí me hace algún ruido, así que está mal y confiar en el subjetivismo, esta cosa de no saber qué se espera cuando le está haciendo una pregunta al estudiante, entonces bueno, éste es un problema.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo están resolviendo?

Profesora titular: ¿Cómo lo estamos resolviendo? Estamos analizando a nivel del grupo esto que nos pasa. Yo lo que intento, porque yo no me quiero poner en mala, porque yo tampoco sé mucho, tampoco es que tengo buenas herramientas como para decir “señores, estamos haciéndolo mal y esto es la forma...”, son preguntas las que tengo. Entonces hasta ahora lo que estoy haciendo es instalando el problema. Qué se yo. A ver qué se surge desde el chiste. Dice: “Ah, no, fulanita vino a rendir y en el momento de la nota a mí me parecía que estaba para 9 y a fulanito le parecía que estaba para 6 y al otro que estaba para 7”. Le digo, algún problema hay. Si esto fuera una sentencia sería nula, no puede ser que esto pase, y que lo definamos “bueno...”. Digamos, tiene que haber criterios más científicos, digamos, para... no puede ser una cosa, porque no se está jugando cualquier cosa. Así que bueno, también con esta dificultad como te digo. Nosotros somos, yo puedo ser intuitiva de la cuestión y advertirlo. Hay gente que me mira como diciendo... otros colegas de otras cátedras que me dicen “pero vos te estás haciendo un problema de lo que no es un problema”, para mí lo es. Pero todo esto parte de que en realidad muy poca gente se cree que no está en condiciones de hacerlo. Yo la verdad que me parece que desde que hay gente que estudia esta cosa educacional, a mí me parece una desmesura que yo no me preocupe o me parezca que está bien, que cualquier cosa que yo pueda hacer está bien. ... Así que bueno, ahí estamos. Capaz que tampoco llegamos a darnos cuenta cómo resolverlo (entrevista profesora titular).

La atención a las dificultades en torno a la forma de calificar junto con el reconocimiento por parte de la profesora de un campo disciplinar en torno a la educación lleva al grupo a problematizar y discutir acerca de las formas de



evaluación que utilizan. Como consecuencia de lo cual están buscando soluciones que aún no encuentran.

La formación docente es el segundo aspecto sobre el que gira la producción de cambios. Lo novedoso se ubica en sostener la necesidad de una formación del docente universitario como tal, lo que se desprende no solamente de los discursos de los docentes sino también de las acciones que realizan en las reuniones grupales. Así lo relata una docente:

Ayudante 2: En estas reuniones que nosotros tenemos que tienen que ver con el cuatrimestre que no damos clases hacemos diferentes... como cada uno de los docentes tiene a su cargo la exposición, por decirlo de alguna manera, que tampoco es una [exposición]... es compartir lo que leyó, porque todos leímos lo mismo, pero bueno, para que uno lleve adelante la reunión ese día cada uno de nosotros tiene a su cargo la exposición de un capítulo. Cada uno lo prepara con las herramientas que tiene y a veces nos sacamos chispas entre nosotros. La que primero empieza a darla... agarra el capítulo que se asigna es [la profesora titular] y ya después los demás decimos "qué hacemos a partir de esto". Entonces a veces buscamos herramientas. El año pasado, por ejemplo, en el capítulo que me fue asignado a mí, que era respecto de los derechos de los imputados, yo busqué una partecita de la película "El abogado del diablo", que empieza con una confrontación entre lo que es y lo que debe ser, que es como termina. Entonces extraje esa parte de la película y otra parte donde... para mostrar... lo que quería mostrar donde había una defensa donde intervenían el padre y la hija en diferentes roles de fiscal y defensor, de cómo jugaba eso con la ética. Claro, entonces para hacerlo un poco más dinámico extraje... y mandé a hacerlo porque yo no sabía cómo hacerlo, bajar a DVD solamente esa parte y compaginarlo en el medio con un power point, después el otro pedacito de la película, en el medio el power point, otro power point, y después una pregunta disparadora para ver qué opiniones surgían.

Y bueno otros compañeros utilizaron algún otro método y entre todos vamos corrigiendo "bueno esto nos pareció... está bueno, podríamos aplicarlo. Vamos a ver si encontramos otras películas que tengan más material de esto", "esto no nos gustó...". Nosotros mismos nos hacemos críticas...(entrevista ayudante 2).

En estas reuniones los docentes presentan diferentes estrategias didácticas para abordar un contenido a enseñar, para luego poner a discusión la propuesta.

El segundo aspecto sobre el que enfocan la tarea grupal es la investigación, la cual está dirigida a las temáticas a enseñar que pertenecen al campo disciplinar y laboral. Uno de los docentes relata:

Profesor adjunto 2:...Yo escribí sobre juicio correccional, que en realidad es lo que yo hago en mi tarea judicial, pero ahí le pongo en el prólogo que una de las cosas que yo, además de los operadores del sistema... también tenía la esperanza de que sea material para los alumnos, de hecho lo están usando...(entrevista profesor adjunto 2).

La investigación, siguiendo a Ardoino (2005), se acerca más a un “estudio”<sup>4</sup> que a una investigación ya que su finalidad es optimizar la acción y la ayuda para analizar e interpretar las normas más que el producir conocimientos nuevos. Adopta dos modalidades una de ellas se define como la profundización de una temática y tiene un espacio y tiempo de concreción durante el primer cuatrimestre, cuando no se dicta la materia y se realizan las reuniones del equipo docente.

Asistente: Con la investigación, digamos, ya te dije que hacíamos seminarios y ateneos, en ese tal caso pasamos de un tema base a partir del cual cada uno tiene que formular una, digamos, preparar una posición frente a sus compañeros y a terceros en la cual se vuelca cierta investigación para complementar la base del trabajo.

Y después ha habido docentes que han hecho trabajos de investigación, que han hecho ponencias en Congresos Nacionales. Yo en este último congreso no hice ninguna ponencia (entrevista asistente).

La segunda modalidad de investigación, cuya producción los docentes presentan en los congresos de la especialidad o en publicaciones de libros y revistas académicas, se encuadra dentro de la investigación jurídica teórica o dogmática (Witker; 1995; Nino, 2003). Un ejemplo de este tipo de investigación son las publicaciones de algunos de los miembros del equipo docente acerca de los delitos veniales o la tentativa y el desistimiento voluntario.

La formación docente, en el caso presentado, aparece como una de las funciones de la cátedra desde una doble significación. En primer término emerge como una actividad, especialmente en las reuniones formales del grupo, cuyo objetivo es que el docente transforme sus capacidades para poder utilizarlas en situaciones de clase reales. Siguiendo a Barbier (1999), la intención dominante es la producción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes que podrán transferirse a la acción en otros espacios y ser evaluadas por otros sujetos. El análisis y la construcción de nuevos saberes se realizan a partir de la discusión con los pares, con otros docentes

---

<sup>4</sup> Ardoino diferencia “investigación” de “estudio” en base a las intencionalidades. “la investigación en el sentido propio tiene como finalidad la producción de conocimientos nuevos, mientras que el estudio tiene como objeto la optimización de la acción y la ayuda para decidir” (Ardoino, 2005: 91).

más que por la presencia de la figura de un formador de formadores tal como sucedería en un espacio formalizado. Otra de las situaciones que se podrían tomar como actividades de formación son las reuniones en que se analizan, buscan soluciones y proponen acciones para revertir problemáticas acerca de la enseñanza, que preocupan en especial a la profesora titular pero que el resto del equipo comparte, como puede ser el caso de la evaluación.

Un segundo sentido en que aparece la formación docente en esta cátedra es el referido a lo que se denomina la dimensión personal de la formación (Ferry, 1997). Para los docentes de esta cátedra la formación docente implica un desarrollo personal, una búsqueda de formas, maneras de ejercer la docencia. Es ponerse en condiciones para ejercer prácticas docentes. Esta dinámica personal de formación está orientada por los objetivos que el docente busca y por la posición que ocupa. Hay un reconocimiento de una búsqueda que no es en soledad (*Ibidem*) sino que se valora la importancia de los otros pares, en la fuerza y la cohesión del grupo y en especial el lugar de la profesora titular como líder que motoriza y media en esta transformación personal.

Si nos preguntamos por algunos de los aspectos que podrían producir la emergencia en esta cátedra de la formación docente se podrían señalar:

- un interés y reconocimiento de la docencia universitaria como actividad,
- un posicionamiento epistemológico centrado en la necesidad de la discusión y la problematización del conocimiento disciplinar y pedagógico didáctico que se construye,
- la conformación del equipo docente como grupo de trabajo con lazos afectivos y una alta cohesión,
- un fuerte reconocimiento hacia la profesora titular como líder, a quien se la sigue y se la ubica en el lugar del experto,
- un proyecto conjunto de trabajo.

## **Hacia la formación docente universitaria**

En general, en la universidad, la enseñanza está a cargo de profesionales que se formaron para ejercer una profesión o un hacer que se relaciona con la investigación

y el estudio de la materia que enseñan<sup>5</sup>. Es común que no se posea un título de profesor en la disciplina que se dicta sino que, los docentes suelen tener títulos de grado o posgrado universitario en un campo disciplinar específico. La posibilidad de acceso a ocupar un cargo de profesor está dada por el tránsito en lo que se denomina “la carrera docente”. Creemos que esta situación se está cuestionando. En la actualidad, las universidades, la academia y la sociedad en su conjunto empiezan a reconocer la necesidad y la importancia de una preparación específica centrada en la enseñanza.

El caso aquí presentado da cuenta de experiencias que en tal sentido se están desarrollando y nos interpelan en primer lugar a la necesidad de buscar un reconocimiento institucional de estas prácticas de formación docente.

Asimismo en el momento de pensar en la creación de espacios de formación docente nos parece importante tener en cuenta las múltiples formas en que el grupo docente puede apoyar, obstruir, facilitar o colaborar con las propuestas de enseñanza y su problematización.

## **Bibliografía**

- Ardoino, J. (1993) *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1. París: PUF.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barbier, J. M. (1999) *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Enriquez E. (1980) *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*. París: Conexiones. EPI.
- Fernández, L. et al. (1990) *Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números*. Programa de Investigación “Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo

---

<sup>5</sup> Para Menges y Austin (2002) una de las características distintivas de la educación pos secundaria es que “los profesores están orientados hacia las disciplinas más que primariamente hacia la profesión de enseñar” (Traducción propia)

superior”. Proyecto “Análisis institucional de cátedras”, Documento no publicado. Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Kerbrat – Orecchioni, C. (1997) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.

Maisonneuve, J. (2003) *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Menges, R & Austin, A. (2002) Teaching in Higher education. En American Education Research Association. *Handbook of research on teaching*. USA: Macmillan.

Morin, E. (2008) *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.

Nino, C. S. (2003) *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea.

Romero, R. (1995) *Grupo Objeto de Teoría*. Volumen 3. Buenos Aires: Lugar.

Romero, R. (2001) *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.

Witker, J. (1995) Docencia crítica y formación jurídica. En Witker, J. (compilador) *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, (pp. 221 – 230). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado el 18 de enero del 2010 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=247>

## PARTE IV

---

# EL TRABAJO DE LOS PROFESORES: RELACIONES CON LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

# ¡Atención! ¡Principiantes planificando!

Aiello, Berta

Arias, Agustina

Rodriguez, Maribel

[badep@byconline.com.ar](mailto:badep@byconline.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## Introducción

El presente trabajo tiene la intención de difundir algunos avances producidos en el marco del proyecto de investigación en curso: “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur.

En calidad de recorte de una totalidad mayor, esta presentación focaliza el proceso de programación curricular que los profesores principiantes desarrollan para otorgar direccionalidad a sus prácticas de enseñanza.

En tal sentido, las aportaciones de tres noveles docentes, egresadas de los profesorados de Historia, Filosofía y Letras de esta universidad, obtenidas mediante entrevistas personales, constituyen las bases empíricas desde las que es posible generar algunas postulaciones teóricas en torno al tema que nos ocupa.

A partir de contextualizar las experiencias docentes seleccionadas, se analizan los modos en que los profesores planifican y los aspectos (sociales, institucionales, disciplinares, didácticos) que inciden en la elección de propuestas pedagógicas, según las situaciones particulares en las que las mismas se despliegan.

## 1. Condiciones del trabajo docente en los inicios laborales

Por experiencia propia y también por comentarios de principiantes, sabemos que la iniciación en la docencia constituye una fuerte vivencia personal que, como tal, amerita su reconocimiento por su idiosincrasia y singularidad. No obstante, en tanto actividad humana, también sabemos que reúne un conjunto de notas que son comunes a quienes la transitan, como ya hemos consignado en trabajos anteriores.

Este apartado obedece a una doble intencionalidad: por un lado, detectar la ocurrencia y/o recurrencia de algunos rasgos característicos de la inserción laboral de los principiantes; por otro, contextualizar las prácticas de la enseñanza de las docentes noveles entrevistadas para dotar de sentido las propuestas de enseñanza (programaciones curriculares), cuyo análisis se desarrolla más adelante. A

continuación, presentamos una breve descripción de las trayectorias iniciales de los sujetos de esta investigación que pretende reflejar el paulatino proceso de desarrollo profesional. Hemos optado por la elaboración de relatos<sup>1</sup>—a partir de la información recolectada en cada caso—porque creemos que permiten un acercamiento más intenso a la temática que nos ocupa.

- **Relato 1: Es lo que hay...**

Acaso debido a su gusto por la enseñanza, ya desde los comienzos del profesorado en Filosofía, Nazarena había incursionado en los espacios escolares. La participación en un proyecto de iniciación filosófica con niños la llevó a permanecer durante varios años en aulas de escuela primaria. La experiencia realizada tuvo carácter formativo tal que —según reconoce explícitamente— sus huellas habrían de revelarse en sus posteriores desempeños como docente.

Entre tanto, a raíz de la participación de una amiga en un congreso, fue convocada para su suplencia en un colegio secundario privado de la ciudad por cinco días. Pese a la brevedad, el hecho fue muy significativo, en tanto marcó el inicio en la docencia de la joven profesora e inauguró el despliegue de sus expectativas profesionales. Luego vendrían suplencias de un mes y hasta de tres meses, como cuando cubrió una licencia por maternidad, pero no mucho más.

Se graduó de profesora en Filosofía sobre finales de 2009. Con título en mano, transitó su primer ciclo lectivo completo de actividad docente en otra institución educativa de gestión privada, a cargo de una materia organizada en dos módulos semanales. El tiempo afectado (y, por ende, el salario respectivo) representó la mínima expresión de inserción en el mundo laboral; sin embargo, estaba en carrera.

Para 2011, las vacantes existentes en las escuelas secundarias de la ciudad seguían siendo escasas, a la par que los cambios curriculares implementados en la provincia de Buenos Aires —por los que se reubicaba la materia Filosofía en años más avanzados— debilitaban las posibilidades de hallar más trabajo. En este compás de espera que imponían los reajustes curriculares, las alternativas se circunscribieron, entonces, a persistir en algunas suplencias aisladas en diferentes turnos; aceptar el dictado de otras materias incluidas en las incumbencias del título (v.g., Construcción de ciudadanía, Proyecto de investigación), no necesariamente las más vinculadas a su formación disciplinar y a un introducirse en distintas ramas,

---

<sup>1</sup> Esta decisión se sustenta en el reconocimiento de la forma narrativa en el campo de la investigación en Ciencias Sociales como fuente de conocimiento. Los relatos docentes que presentamos, al igual que en el estudio desarrollado por Vezub, “son una construcción de segundo orden, están mediados por las entrevistas realizadas, por los interrogantes planteados en la investigación y por el proceso de análisis” (2011:161).



modalidades y niveles del sistema educativo (Educación de Adultos<sup>2</sup>, semipresencial, Nivel Superior, respectivamente).

Al presente, transitando su tercer año de actividad profesional, Nazarena imparte cuatro materias de su especialidad. Su situación de revista incluye aún el carácter de suplente en una de las escuelas secundarias estatales en las que ejerce, sin embargo, ha logrado un cargo provisional en otra y una titularidad en una tercera institución de gestión privada, con dos cursos a cargo.

## • **Relato 2: Cuando la violencia entra a la escuela**

Su flamante título de profesora en Historia todavía conservaba ese particular olorcito a tinta fresca que tienen los impresos recientes, cuando fue llamada a cubrir su primera suplencia como docente en una escuela de la cercana localidad portuaria del distrito. Se trató de un brevísimo período de cinco días, pero fue más que suficiente para que Rita viviera el tan mentado “choque con la realidad”: nunca antes había llegado a imaginar que la cotidianeidad escolar pudiera ser tan diferente de cuanto había estudiado en el profesorado. “Si sobrevivís a esto –le auguró la directora, casi con complicidad– sobrevivirás a cualquier cosa”. Enfrentar el ya etiquetado “curso difícil” constituyó una situación especial, de esas que impactan y dejan marca. “¿Cuándo me enseñaron a enseñar Historia a un grupo que manifiesta violencia y falta de contención?” –se preguntaba una y otra vez. Lamentablemente, lejos de constituir un episodio aislado, estas condiciones adversas se reiteraron en sucesivas suplencias –un poco más extensas, en distintas instituciones estatales– incorporando nuevos incidentes: portación de armas, abstinencia de drogas, golpizas entre compañeros. Es indudable que asumir un rol protagónico en el escenario de la marginalidad socio-educativa es algo muy diferente a sostener un debate sobre el tema en el aula universitaria. Rita lo sintió como un desafío y una impostergable ocasión de aprendizaje profesional.

Soltera y sin hijos, se dedicó de lleno a dar clases ocupando cuanta vacante se ofrecía en los actos públicos<sup>3</sup>. Así, caminó muchas escuelas, tantas que perdió la cuenta, pero más de diez, seguro. Tamaña insistencia devendría pronto en el logro de una cobertura provisional. Esta situación –relativamente estable– traería consigo

---

<sup>2</sup> Se refiere a la modalidad Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional que se contempla en la estructura del sistema educativo provincial, según la Nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688.

<sup>3</sup> Un acto público es un acto administrativo que tiene como fin cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes. El organismo a cargo es la Secretaría de Inspección y puede en ocasiones realizarlo en otro lugar físico por una cuestión de espacio. Existen cronogramas con los actos donde dice qué día y a qué hora se realizan, esto es propio de cada Secretaría. (Disponible en <http://www.puntaje.com.ar/Acto%20publico.htm#acto>).

la tan ansiada permanencia en una misma institución por un tiempo prolongado y con ello la posibilidad de generar el sentimiento de pertenencia tan necesario para encarar la tarea docente con mayor compromiso.

Hoy participa de una especie de “tour pedagógico” que tiene paradas en ocho escuelas secundarias estatales y una privada (sin considerar un instituto superior), con una duración de 24 horas semanales. Lo curioso es que en una sola de ellas imparte la disciplina central de su formación: Historia; llegan a cinco las escuelas en las que dicta Construcción de ciudadanía, materia de incumbencia común a varias titulaciones, tanto a adolescentes como a adultos. Los restantes cargos corresponden a tres tutorías, una de las cuales desarrolla en el ámbito de la educación privada.

- **Relato 3: Una de cal, una de arena**

Es posible que haya tenido vocación de viajera. Lo cierto es que Magalí, durante varios años, ocupaba unos días de la semana recorriendo algo más de cien kilómetros para llegar a la escuela en la que trabajaba. Cursaba el profesorado en Letras, por lo cual el taller que dictaba en el pequeño pueblo serrano le venía de perillas para hacer experiencia docente. Claro..., era un taller, no una materia de las fuertes...; un poco más liviano, si se quiere, aunque inmejorable para quienes –como ella– recién comienzan a develar las cosas de la enseñanza.

Cuando se recibió, modificó algunas situaciones, pero no otras. Así, permaneciendo en aquella pintoresca localidad donde dio sus primeros pasos como profesora, logró “jerarquizar” su tarea haciéndose cargo de materias curriculares y, a su tiempo, llegó a titularizar varias horas. Y fue por más. La comarca ofrecía sugestivamente otra oportunidad laboral y no la dejó pasar. Unos cincuenta kilómetros hacia el oeste, atravesando un hermoso camino excavado entre dos cordones montañosos, tres divisiones de adolescentes esperaban a su profesora de Literatura (sin mencionar los jóvenes de un instituto superior que estaban en las mismas). Magalí ocupó feliz esos espacios que tan convenientemente se le presentaban.

Poco después, listado oficial de por medio, logró ser designada para cubrir una suplencia anual en su localidad de origen. De este modo, pasaba unos días aquí y otros días allá; en resumen, tenía buen trabajo, pero viajaba mucho. Nos preguntamos si estaría pagando una suerte de “derecho de piso” como principiante. No lo sabemos a ciencia cierta, aunque estamos convencidas de que desempeñarse en destinos tan dispersos difícilmente pueda considerarse entre las mejores condiciones de trabajo docente.

Los relatos que anteceden ponen de manifiesto que las trayectorias construidas por las aspirantes a la docencia para insertarse en el ámbito laboral educativo son dispares y se asocian tanto a las posibilidades que el medio ofrece como a las

decisiones personales que cada sujeto adopta. Más allá de la singularidad definatoria de las situaciones narradas, es posible detectar ciertos aspectos que –por recurrentes– permiten advertir la complejidad que caracteriza al período de iniciación en la docencia.

- *La iniciación en la docencia suele producirse en calidad de estudiante avanzado.*

Si bien la bibliografía denomina principiantes a los docentes que se encuentran transcurriendo los primeros cinco años de desempeño laboral en la docencia, en nuestro país –y particularmente en nuestro medio– aún es posible ejercer sin haber concluido la formación de grado. En un trabajo anterior, hallamos que el 45% de los docentes noveles consultados se inició en el oficio antes de obtener el título de profesor (Aiello y Menghini, 2011). Dos de las tres principiantes entrevistadas para el presente estudio (integrantes de aquella población estudiada) manifiestan haber comenzado a trabajar con anterioridad a su titulación.

Seguramente habremos de acordar que todos los comienzos laborales suelen ser dificultosos, en virtud de la lógica falta de experiencia y, en muchos casos, el desconocimiento del funcionamiento de la institución a la que se ingresa, de sus pautas, sus rutinas y aun hasta de su distribución edilicia. A este respecto, los informantes reconocen algunas situaciones particulares que incidieron facilitando la inserción o promoviendo aprendizajes pertinentes a la tarea docente.

Así, Nazarena se inicia con una suplencia corta en un colegio secundario privado, para la cual, por la modalidad de acceso a los cargos que implementan los establecimientos educativos de este tipo, cuenta con información previa sobre algunas cuestiones institucionales:

En la primera suplencia que hice, fue una suplencia corta a una amiga mía, que se iba a un congreso, yo me quedaba. Entonces, la suplí. Pero yo fui una semana antes con ella a la escuela. Me presenta a la directora, conocí a la secretaria. [...] Entonces sé muchas cosas de la institución, charlamos de nuestros trabajos y por ahí yo conozco de nombres un montón, o de situaciones de la escuela (Nazarena, 2011:2).

Más interesante aún resulta prestar atención al impacto producido en su formación por una experiencia educativa realizada en el marco de un proyecto universitario y que se reiteró en sucesivos años lectivos: la participación en talleres de iniciación filosófica con niños. Ante la pregunta sobre la incidencia de ese trayecto paralelo, sostuvo:

[Me ayudó] completamente. Yo de hecho estoy segura que de no ser por eso, no hubiese terminado la carrera. De alguna manera, a mí me hace posicionarse con otra certeza, con ciertas concepciones que yo reconozco en mí en torno a la enseñanza de la filosofía y en torno a la docencia en general. Creo que eso es lo que más me ha aportado, en ese sentido. Más allá de la práctica de estar en el aula, estar delante de un grupo de alumnos, el reconocer un estilo de docencia que me resulta afín y saber, tenerlo de una manera explícita. No solamente ir y construirme sobre la nada (Nazarena, 2011:5).

Magalí, por su parte, ingresó a la docencia como profesora de un taller<sup>4</sup>. Su testimonio arroja luces sobre la valoración diferenciada que se les otorga a los distintos espacios curriculares que conforman la propuesta educativa de la educación secundaria provincial. En este sentido, desde su perspectiva, los talleres conllevan un “peso académico” menor que las materias, por lo cual resulta más fácil su conducción:

De 2006 a 2010 estuve con un Taller de lectura y producción de textos en una escuela, que eran dos horas semanales, dos módulos semanales, no estaba a cargo de materias. Si bien la tenían que aprobar, era una materia más para los chicos, no estaba ni con la cantidad de carga horaria que tengo ahora ni con las materias propias de... era un poco más liviano, si se quiere [...] Sirvió para hacer esa especie de adaptación. Además era en Sierra, que es un pueblo chico, que nos conocíamos. Fue una buena experiencia para empezar, pero no fue el largarme a dar clases (Magalí, 2013:3-4).

*- Las incumbencias de los títulos por las que se accede a la docencia son amplias, pero, en algunos casos, guardan escasa relación con la formación recibida.*

El nomenclador de títulos docentes es un listado donde figuran todos los títulos que habilitan para trabajar en docencia, distinguiendo para qué áreas y materias de los distintos niveles y modalidades de la estructura curricular del sistema educativo bonaerense habilitan y con qué puntaje. Cualquiera podría pensar que los campos disciplinares (como Filosofía, Historia, Letras) portan una especificidad tal, que acotaría sus incumbencias a determinados espacios. Sin embargo, el diseño curricular de la educación secundaria incluye asignaturas cuyo dictado puede estar a cargo de profesores de distintas especialidades. Tal es el caso, por ejemplo, de

---

<sup>4</sup> Se trata de uno de los Espacios Curriculares Institucionales (ECI) que componen la estructura curricular de 5º y 6º año de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (equivalentes a 2º y 3º año del anterior Nivel Polimodal). Los ECI tienen el carácter de ser definidos por las instituciones y evaluados en distintas instancias, en dirección a la incorporación de requerimientos y particularidades de cada contexto institucional, y las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes. (Disponible en <http://es.scribd.com/doc/13902370/ECI-orientaciones>).

Sociología, Construcción de ciudadanía, Proyectos de investigación en Ciencias Sociales, para las cuales están habilitados los títulos de profesor y licenciado en Historia, en Filosofía, en Ciencias de la Educación, entre otros.

Cuando se reflexiona sobre los alcances de esta normativa y sus efectos sobre los principiantes, es fácil advertir la paradoja que encierran: por un lado, extienden los límites del campo laboral más allá del núcleo central del que se ocupan las carreras universitarias generando más posibilidades de trabajo; pero, como contracara, habilitan para dictar materias y/o temáticas que no integraron la formación docente recibida o que han sido abordadas desde otras perspectivas y con finalidades diversas. Las opiniones de los principiantes clarifican esta problemática:

[Las primeras suplencias fueron] en Polimodal, en tercero Polimodal y segundo Polimodal. Lo que pasa es que ahora yo doy materias que no son Filosofía. Entonces, tengo muchas más dificultades para buscar material, para dar Sociología, yo no manejo. Tuve la materia pero no es algo en lo que yo me desenvuelva tanto, tan cómodamente (Nazarena, 2011:3).

Yo me recibí de Profesora en Historia y terminé dando “Sexualidad” muchísimas veces con mi cara de... “Pregunten y contesto...”. Obviamente utilizando manuales de salud, de adolescencia, enmarcados en el contexto escolar, llevar a un profesional para que dé charlas, pero, bueno, tienen mucha necesidad de ver ese tipo de temas, después por ejemplo “Drogadicción”, trabajo muchísimo porque todos los años me lo piden... (Rita, 2013:5).

*- Las cargas horarias diferenciadas que tienen las especialidades disciplinares en el diseño curricular condicionan las formas de inserción laboral.*

No constituye novedad alguna mencionar que los diseños curriculares le otorgan más importancia a unas que a otras, lo cual se traduce en una desigual distribución del tiempo pedagógico efectivo, en función de la cantidad de módulos semanales asignados a cada una.

Así, las materias de incumbencia de los profesores en Letras (Literatura, Prácticas del Lenguaje, entre otras) reúnen más módulos semanales que aquellas para las que están habilitados los titulados en Filosofía y aun en Historia.

El tema laboral para los de Filosofía es complicado porque son poquitas horas las que hay. Y porque acá hay muchos egresados [...] de Ciencias de la Educación que pueden entrar, tienen un buen puntaje habilitante para dar. Hay mucha competencia, digamos, y hay pocas horas. [...] Gente de otras materias están habilitadas. Ciencias de la Educación es una carrera con muchos alumnos acá y en la secundaria no sé qué cosas pueden dar porque no hay educación. Terminan dando

Filosofía, Construcción, Proyecto, son las mismas materias que nosotros. (Nazarena, 2011:5).

*- La dispersión geográfica y temporal, con su consecuente insumo de tiempos extras, tanto como la inestabilidad laboral desgastan y afectan los aprendizajes de la práctica profesional.*

[Lo que se aprende trabajando] depende de cada escuela y del tiempo, porque no dejamos de ser profesores taxi, al menos yo en este momento, en donde voy de una escuela a la otra, de una punta a la otra. [...] Ahora estoy en cuatro escuelas y en el terciario, pero, bueno, tengo una en Chaco, otra en el Parque Independencia, otra..., un *tour* por Bahía Blanca, eso es lo que te demanda mucho tiempo [...] Lo que más cuesta es el no tener un trabajo fijo, un sueldo fijo, porque a veces ganas un montón, porque te están pagando tarde todo, te pagan todo junto, después te quedaste sin horas... Es todo un apostolado la docencia en ese aspecto... (Rita, 2011:9).

Y lo que pasa es que uno trabaja dos horitas acá, dos allá... [...] Hay días que tengo muchas horas y, por ejemplo, los lunes trabajo 4 horas en cuatro escuelas distintas y te mata... Te cansa mucho no el estar frente a curso, sino el hecho de ir y venir, eso te mata... (Rita, 2013:2).

Tengohoras en Sierra y en Tornquist, pero las de Sierra son titulares y pedí un servicio provisorio por estudio a Bahía Blanca, para no viajar tanto. [...] No fue una buena idea porque tuve que seguir viajando a Tornquist, el tiempo que perdía era casi el mismo (Magalí, 2013:1).

*- El predominio de desempeños en calidad de suplentes, en tanto situación precaria, obstaculiza o inhibe la toma de decisiones propia, tanto a nivel de elaboración de programaciones, como de selección de libros de texto.*

Estoy en una situación bastante precaria en el sentido de que siempre he sido suplente, y siempre llego con un programa que no es mío. Solo el año pasado tuve un curso desde el primer día hasta el último. Yo fui la docente titular, fue la única vez que pude desarrollar mi planificación. Siempre si no soy la suplente que llega y tengo un programa. Por ejemplo, acá llego y el programa es tan ajeno a mí, que pedí modificarlo y estoy dando otra cosa. Pero en otras instituciones, sobre todo por no perjudicar a los alumnos, uno sigue como viene y muchas veces hace eso. He tenido que dar temas que a mí no me generan absolutamente nada (Nazarena, 2011:4).

Uno por lo general cuando toma suplencias, trata de seguir con el libro que estaba el profe anterior, para que después cuando se reintegre, al menos esos contenidos estén dados; uno lo hace por una cuestión de compañerismo (Rita, 2011:7).

[Estuve obligada a trabajar con manuales escolares] en una escuela, porque los alumnos ya habían comprado el libro cuando empezó mi suplencia (Magalí, 2011:3).

*- El desconocimiento de la institución a la que se ingresa genera incomodidad e incertidumbre.*

El cambio frecuente de escuelas que sobrellevan los principiantes “es una experiencia de aprendizaje y adaptación a una serie de novedades como el ambiente físico y humano, la manera de funcionar y la cultura organizativa. [...] En la práctica, es volver a empezar de nuevo en cada ocasión” (Tardiff, 2009:69).

Y es muy incómoda la sensación de la novedad, porque no sabés si hay sala de profesores o no, porque en algunas escuelas hay y en otras no, no sabés para dónde ir, no conocés a la gente, no conocés, más allá de las personas, todo lo que hay detrás de esas personas, de las relaciones entre los docentes, con los directivos, con los porteros, con la secretaría. Entonces es un ambiente en donde una se siente como incómoda. [...] Siempre estoy empezando. Caigo y no sé de qué manera trabajan. Lleva un tiempo establecerse (Nazarena, 2011:1-8).

Aprendí que cada escuela es “un mundo” con sus propias reglas, rutinas, tradiciones... (Magalí, 2011:4).

*- Las experiencias acumuladas durante el período inicial se debaten entre la persistencia de las dudas y el logro de mayor confianza en sí mismo.*

Yo creo que tengo más dudas ahora que cuando empecé. Porque te vas encontrando con un montón de cosas. Y siempre van cambiando las circunstancias, los alumnos, las instituciones, los contenidos. Va cambiando absolutamente todo. Lo que queda es uno por ahí y hasta ahí nomás, porque nosotros también vamos cambiando. Y bueno... sí, creo que ahora tengo muchas más cosas puestas en duda (Nazarena, 2011:7).

En la primera suplencia que hice, [...] yo estaba muy preocupada por el tema del conocimiento, el tratar de responder todo lo que me pregunten y demás. [...] Yo estaba muy asustada... ¿Y si me preguntan algo y no me acuerdo? [...] Hoy me siento más suelta, es como que uno fluye un poco más, antes tenía muchísimos miedos, que ahora los sigo teniendo, pero uno ya no se asusta tanto. [...] Sí, yo me siento como más tranquila, más relajada (Rita, 2011:1-9).

[Ahora] me siento más segura, pero igual cada vez que me voy a presentar a un nuevo grupo es un nuevo desafío (Magalí, 2011:3).

## **2. La construcción de la planificación en los inicios de la docencia**

### **2. a. Planificar: ¿Para qué y para quién? Sentidos asignados a las planificaciones**

Nos proponemos describir las diferentes maneras de pensar y concebir la tarea de programación curricular de las docentes entrevistadas, para observar los modos en que esas elaboraciones socialmente compartidas participan en la construcción de la realidad educativa e inferirlos sentidos que se les atribuyen.

Partimos de asumir que las representaciones sociales operan significativamente en el quehacer docente en tanto se constituyen como preparación para la acción; por ende, no solamente orientan las interacciones diarias, sino que además las cargan de sentido. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas dinámicas dado que, lejos de provocar una reproducción de comportamientos y relaciones, contribuyen activamente en el proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales (Moscovici, 1979:52). En este marco, nos preguntamos: ¿Qué sentidos se le(s) otorga a la(s) planificación(es) en los primeros años de actividad docente? ¿Para qué y para quiénes planifica un docente principiante? ¿Se trata de una mera formalidad institucional, se la concibe como un plan de uso personal o como un pacto forjado con los alumnos?

Las docentes entrevistadas manifiestan elaborar sus planificaciones como parte de los requerimientos institucionales formales y obligatorios. Sin embargo, resulta significativo observar que las tres profesoras persiguen finalidades diferentes al momento de planificar y, asimismo, también son distintos los destinatarios a quienes los planes se dirigen: planifican para complacer el gusto e interés de los alumnos, para ayudar a la propia tarea del docente o para cumplir con un requisito institucional.

- **Una planificación *delivery***

La docente en Historia entrevistada construye su planificación anual respetando las elecciones que los alumnos realizan al comenzar el ciclo lectivo. Así, en vinculación con la planificación de la materia Construcción de ciudadanía, comenta: “yo soy partidaria de presentarle a los chicos qué temas quieren trabajar, porque si no, no los motivo [...] entonces yo los hago elegir y los más votados, son los primeros con los que empezamos”. Mientras reconoce que algunos docentes “dan los temas que ellos quieren” o que en ciertas instituciones se establece el tratamiento de determinados contenidos, Rita admite haber confeccionado su planificación “a pedido



de los chicos”, en tanto la jerarquización y secuenciación de los módulos de la materia quedó sujeta al interés manifiesto de los estudiantes.

Si bien la planificación había sido consensuada y estipulada para el trabajo anual en el aula, el diseño inicial luego se suspendió para dar lugar a una propuesta espontánea por parte de los alumnos. Este cambio de planes inesperado fue informado “verbalmente” a las autoridades de la escuela y, por tratarse de un proyecto tanto institucional como ministerial, se encontró doblemente avalado. La nueva articulación realizada no fue planificada por escrito, aunque la docente consideró que era posible enmarcarla dentro de uno de los módulos de la materia.

La suspensión y el cambio del diseño promovidos encuentran su justificación en la “imprevisibilidad de la práctica”, factor que la entrevistada estima como “marcado a fuego”. Así, manifiesta una clara flexibilidad ante cualquier situación emergente: “yo más o menos estimo un mes y medio, dos meses, cuento los feriados, más o menos una introducción al tema..., eso lo voy planificando más o menos”.

*Una planificación delivery* es aquella que complace las solicitudes y demandas de los alumnos: “a la carta”. Como si el cliente siempre tuviera la razón, la docente concibe su plan a partir del interés de sus estudiantes, y, con el fin de promover su motivación, establece un sistema de “repartos” y “entregas” de las temáticas pertinentes a la materia.

En otro orden de cosas, la docente se refiere a “las” planificaciones y sus diversos formatos y requisitos de acuerdo con lo solicitado por la institución y el inspector. En este sentido, reconoce que la planificación elaborada durante el cursado de la Práctica Docente Integradora<sup>5</sup> dista mucho de las planificaciones concretas presentadas en las instituciones escolares. Uno de los criterios diferenciadores es la extensión: “no podés dar una fundamentación de más de cuatro hojas porque los directivos te la tiran por la cabeza”. Además, destaca la coexistencia de formatos diferentes y el armado en colaboración con docentes paralelos: “En Historia se hace un programa en conjunto y después una planificación personal”.

- **Una planificación ayuda**

Para la docente en Filosofía, la planificación es una “mera formalidad” institucional, pese a que “nunca me han pedido nada”.

Recuperando sus experiencias de los primeros años, declara que la actividad estaba signada por una búsqueda de perfección cercana a un estado de “locura”, de “obsesión”, de “dependencia”, en el que “perdés el eje en vos, en lo que vos querés y

---

<sup>5</sup> La Práctica Docente Integradora es la materia de la carrera de Profesorado en el marco de la cual los estudiantes realizan su residencia pedagógica.

en lo que los alumnos quieren". Sin embargo, con el tiempo logró que la preocupación por la tarea dejara de ser tan acuciante: "he aprendido a relajarme. Al principio, me enloquecía planificando", y compuso una nueva visión de la planificación: "la veo más como una ayuda, no como algo definitivo".

Admite la realización de varios tipos de planificaciones, entre los que distingue una "planificación general" y una "planificación de unidad", a la vez que el diseño de "secuencias" de trabajo. Además, explica que no planifica una única clase, sino una sucesión de dos o tres encuentros: "clase a clase", "voy pensando", "lo voy armando así", manteniendo una cierta flexibilidad en el trabajo en clase: "no sé si van a entregar, o van a exponer ya o quedarán las exposiciones para después".

Su forma de planificación se centra fundamentalmente en las actividades. Al momento de abordar la planificación de unidad, pondera una actividad "fuerte" a modo de núcleo y hace girar las actividades en torno a la misma. No registra por escrito los objetivos o los contenidos, aunque los tiene "ubicados mentalmente".

*Una planificación ayuda* es aquella que lejos de obstaculizar la programación curricular la favorece ampliamente, en tanto se constituye como un soporte útil para la tarea docente. Este tipo de plan no es concebido como un objeto clausurado y perfecto, sino que, por el contrario, es un objeto abierto, cuya flexibilidad permite la adecuación a situaciones cambiantes.

- **Una planificación lista para usar y funcionar**

Para la docente en Letras, la reflexión previa a la intervención pedagógica es sumamente fructífera y enriquecedora. Esta convicción se concreta en la elaboración de una planificación anual que reúne algunos requerimientos institucionales y varias decisiones personales.

Desde el orden institucional, se adopta el formato de cuadro para la presentación de los documentos programáticos; se solicita la diferenciación del *corpus* de lectura de los alumnos, respecto del soporte teórico de la bibliografía; y se establecen los plazos de entrega. Desde la perspectiva de la profesora, advierte que su planificación está incompleta, en tanto carece de una "fundamentación". No obstante, dado que no existen pautas institucionales en este sentido, opta por no redactarla, por considerarla poco útil para el desarrollo de sus clases. En relación con los plazos fijados para su presentación formal, admite no cumplir con ellos: "de hecho no las entrego en marzo como dicen que hay que entregarlas porque lo estoy pensando..." e identifica un desajuste entre el momento de presentación y el período de diagnóstico del grupo de clase: "hay que entregarlas en abril y todavía estás viendo cómo son los chicos, cómo responden a determinadas situaciones". En sentido

semejante, menciona haber realizado cambios en su planificación de un año a otro: "porque no me funcionó".

Más allá de las formas que adopte su planificación anual, la docente reconoce trabajar mucho con ella y usarla frecuentemente. Además, utiliza un cuaderno personal en el que registra los textos seleccionados para abordar en cada clase y se muestra convencida de la necesidad de llevar este diario: "no sé si es una cuestión de inseguridad o de organización".

*Una planificación lista para usar y funcionar* es aquella que está en permanente transformación y recreación. Mayormente, este tipo de plan no contempla formalidades: más allá de los límites y plazos, se la concibe como un plan para poner en marcha y evaluar su utilidad. Plenamente vivo y en movimiento, este modo de programar se burla de las formas estáticas y detenidas.

En síntesis, podemos interpretar que cada una de las tres docentes seleccionadas le otorga una significación diferente a la planificación, sustentando sus creencias en concepciones e intencionalidades propias o en demandas del estudiantado. En el primer caso descrito, el propósito se orienta a procurar la satisfacción de intereses emergentes de los alumnos como garantía del logro de aprendizajes significativos; es posible, entonces, desestimar o suspender una propuesta presentada y, en la práctica, rediseñar una nueva alternativa "a pedido" (aun sin concreción por escrito). El segundo caso pone de manifiesto la función asignada a la planificación para la tarea docente; se configura así en una ayuda para enseñar, de carácter flexible. Finalmente, el tercer caso enfatiza la dimensión operativa e instrumental que igualmente le cabe a la planificación curricular.

Las posturas de las docentes parecieran indicar la existencia de modalidades de programación dispares: por un lado, una planificación intensa, activa y dinámica que pondera su necesidad y uso concreto; y por otro, un rediseño deliberado a pedido de los alumnos que suspende la vigencia de un plan anterior.

## **2.b. Factores que inciden en la toma de decisiones programáticas**

En el presente apartado haremos alusión a aquellos factores, elementos y situaciones que median e influyen de algún modo en las decisiones que los docentes principiantes (y en algunos casos, los docentes en general) toman al momento de planificar.

En primer lugar, abordaremos lo que comúnmente se denomina “problemática del profesor taxi”. La misma da cuenta de una realidad actual por la que atraviesan los docentes de los distintos niveles educativos que, al no lograr la concentración horaria en una sola institución, se ven obligados a correr de una escuela a otra para poder acceder a mayor cantidad de horas cátedra. De este modo, van deambulando por las aulas, sin adquirir un sentido de pertenencia, sin posibilidad de entablar una relación con sus pares ni con los directivos de las diversas instituciones por las que circulan a diario y, lo que es aún más preocupante, sin establecer un seguimiento a fondo de los aprendizajes de sus alumnos. Esta problemática se presenta mayormente en los docentes principiantes, quienes se en clara desventaja en la adquisición de horas cátedras y/o módulos en comparación con aquellos docentes que, al tener más antigüedad, gozan de un mejor puntaje y, por ende, son quienes pueden elegir las condiciones más favorables de trabajo.

Las profesoras entrevistadas manifiestan que este factor incide de manera negativa en su práctica docente. Por ejemplo, Rita—quien presenta como una característica de su labor el tener 24 horas en total en diferentes escuelas— dice: “dos horitas acá, dos allá”, “ir y venir, eso te mata mucho”. Esta dispersión espacio-temporal que la docente menciona, es un elemento negativo no sólo por el estrés que puede ocasionar, o por la imposibilidad de generar lazos con los compañeros de trabajo, sino fundamentalmente porque ese tiempo en el que la práctica se desarrolla resulta insuficiente para reconocer las necesidades de cada alumno, para observar sus aprendizajes, para evaluarlos, entre otros aspectos. Como bien dice Lemke, “la estructura de la clase como un todo es básicamente episódica” (1997:64) y esos episodios requieren de un tiempo no disponible para los docentes taxi. “Lo que tiene la docencia es esto, vos tenés dos horas y no hacés mucho”, comenta la docente de Historia. Asimismo, Nazarena arguye que la organización reticular que caracteriza a sus clases de Filosofía (dos módulos semanales repartidos en 2 días) resulta desventajosa ya que, de ese modo, la clase tiene de ese modo un menor rendimiento para ella: “llego y me voy”, explica.

Las frases con las que las docentes hacen referencia a estos rasgos idiosincrásicos de sus prácticas, enfatizan la concepción del “profesor taxi”, ya que refieren a un ritmo cuasi maratónico en la que van y vienen, corriendo de una institución a la otra. Para Magalí, este hecho cobra una significación aún mayor, debido a que trabaja en establecimientos que quedan a kilómetros de distancia, por lo que debe viajar constantemente para cumplir con sus responsabilidades.

Continuando con el análisis de los factores que median en la toma de decisiones de los docentes noveles, otro aspecto que se presenta como problemático es la discontinuidad de la práctica. Con este término hacemos referencia al resultado de una ruptura temporal que ciertos hechos o acontecimientos producen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ya sea por feriados, asuetos, paros, perfeccionamientos, etcétera, la actividad docente se ve interrumpida y ello es destacado por quienes lo padecen como un elemento condicionante de la práctica. Si bien es cierto que este aspecto no afecta exclusivamente a los principiantes, ya que repercute en la labor de todos los docentes, son quienes resultan especialmente perjudicados en tanto carecen aún de experiencia y de herramientas que les permitan adaptarse a estas circunstancias con naturalidad.

Las entrevistadas dan cuenta de esta situación a partir del relato de sus vivencias personales. Nazarena, por ejemplo, cuenta que la discontinuidad por “seguidilla de paros, de jornadas institucionales, y de cierres de la escuela por diferentes causas”, ha alterado no sólo su práctica docente, sino incluso la visión de sus alumnos para con la materia. El curso “no parecía el mismo” luego de la interrupción que se sucedió, ya que –según relata– los alumnos en una primera instancia participaban en las clases y se mostraban interesados, y luego de varias semanas sin clase, la profesora se encontró con un grupo apático y desmotivado. En el caso de Rita, ella relaciona la discontinuidad con la imprevisibilidad de la práctica, y menciona que es un factor que tiene muy presente al momento de planificar, alegando incluso que es algo que, como ya dijimos, está “marcado a fuego” en ella, por su experiencia personal. Un aspecto que vale la pena subrayar es que Rita hace uso de las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo, y si bien no lo explicita, esto puede dar continuidad de manera virtual a la distancia con sus alumnos, atenuando de cierto modo los perjuicios que causan en ellos –y en su trabajo docente– las interrupciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Un tercer factor que se presenta como incidente en la toma de decisiones, y que las entrevistadas indican como elemento influyente de su práctica, es el ánimo de los estudiantes. Es sabido que “la participación de los alumnos no asegura por sí misma el aprendizaje, pero es a menudo un paso necesario hacia él” (Stodolsky, 1991:32), y quizás es por este motivo que para el docente es tan necesario que los alumnos participen activamente en la clase y presten atención a sus exposiciones. Pero no siempre depende de la intencionalidad del docente que el alumno esté atento e intervenga en las clases, sino que muchas veces el estado de ánimo de los estudiantes, su humor e incluso su voluntad resultan condicionantes para que aquel

anhelo del profesor se concrete. “Los alumnos utilizan muchos medios indirectos (muchas veces no verbales) para hacer saber al profesor cuándo están aburridos, confundidos o listos para terminar a clase” (Lemke, 1997:71) y es mérito del docente no sólo saber captar esos mensajes, sino también actuar en función de ese momento en el que uno siente que “los está perdiendo” (*Ibidem*, 147).

En este sentido, las tres entrevistadas reconocen el ánimo de los alumnos repercute tanto en sus planificaciones como en las prácticas concretas. Rita comenta que selecciona las actividades de acuerdo al curso y al tiempo del que dispone con el mismo, ya que advierte que cada grupo es diferente y ello incide en la toma de decisiones. Asimismo, como dijimos anteriormente, Rita cuenta que son los mismos alumnos quienes eligen los primeros módulos con que trabajarán, haciendo referencia a una especie de “negociación”, lo que evidencia la importancia que esta docente brinda a la participación de sus alumnos en la toma de decisiones. Por su parte, Nazarena menciona que al momento de seleccionar las actividades y los materiales, va “palpando” el estado de ánimo de los alumnos, es decir que, sobre la base de sus intereses y disposiciones, define las actividades y los materiales con los que se trabajará. Por último, Magalí comenta que planifica para ordenarse y que respeta dicha planificación, pero sostiene que, dependiendo de cómo este el curso “ese día”, puede modificar ciertas cuestiones. En este caso, la influencia del ánimo de los alumnos es casi decisiva en la determinación del desarrollo de cada clase, ya que según dice: “hay días en los que los chicos están con más ganas de trabajar [...] y hay días en que están un poco más dispersos”.

Hemos visto a lo largo de este apartado que son varios los factores que inciden en la toma de decisiones de los docentes principiantes a la hora de planificar. Como bien dijo Rita en su entrevista, “el ser docente implica tomar decisiones”. Es importante destacar nuevamente, y a modo de cierre, que si bien muchos de esos factores son compartidos por aquellos docentes que hace tiempo caminan las escuelas, para quienes recién se inician en la docencia son situaciones que constituyen sus pasos iniciales e imprimen sus primeras vivencias, por lo que es relevante prestarles atención.

## Conclusión

Completas o incompletas, anuales o diarias, entregadas a término o fuera de él, usadas o desechadas, las planificaciones conviven con los docentes a lo largo de su carrera, tanto en etapas iniciales como avezadas.

En cada experiencia educativa, esa relación de convivencia se realiza bajo intensidades diferentes: más estrechas en algunos casos y más distantes en otros.

Así, encontramos que permanecer cerca de lo programado da lugar a la consulta, la revisión o la modificación. Además, una forma de contacto íntima y apegada entre el docente y su plan posibilita un espacio de reflexión tanto del desarrollo de las clases como del desempeño anual de su tarea. Por el contrario, pareciera que estar lejos de lo planeado implica una asociación más cercana a la contingencia volátil. En ese distanciamiento escasean los momentos de reflexión y de revisión y, de este modo, la planificación corre el riesgo de volverse inactiva, inútil e improductiva.

Las intensidades que se manifiestan ante dicho vínculo permiten pensar la planificación en términos de pura potencialidad, en tanto todo puede ser (o no ser) a partir de ella.

## Referencias bibliográficas

- Aiello, B. y Menghini, R. (2011) “Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo”. XX Jornadas de Investigación. Universidad Nacional de La Pampa. General Pico.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.
- Moscovici, S. (1979) “La representación social: un capítulo perdido”, en *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires.
- Stodolsky, S. S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós. Barcelona.
- Tardiff, M. (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Vezub, L. (2011) “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?”, en Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO/UBA FFyL. Buenos Aires.

# El canon de los principiantes: el gran salto

Bonino, Gabriela

[gabybonino@gmail.com](mailto:gabybonino@gmail.com)

Codecido, Mónica

[monicacodecido@gmail.com](mailto:monicacodecido@gmail.com)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## Introducción

El corpus de textos literarios que a lo largo de su formación leen y estudian los estudiantes del Profesorado en Letras de la UNS está integrado, en su mayoría, por obras que por distintos motivos -accesibilidad, complejidad, temática-, no se leen en las escuelas secundarias. Esta situación les plantea un gran desafío al momento de realizar las prácticas de sus residencias. ¿Qué obras seleccionar para trabajar en las escuelas? ¿Qué criterios utilizar para realizar esta selección? ¿Cuánto pesa la biografía escolar y la formación superior al momento de realizar el recorte que supone todo corpus? ¿Qué lugar ocupan los libros de texto en dicho recorte?

El propósito de este trabajo es analizar y describir los trayectos que realizan los profesores principiantes de Letras recibidos en nuestra universidad al momento de seleccionar los textos literarios que trabajarán en sus primeras inserciones en la escuela.

## ¿Qué y cómo lee la escuela secundaria?

En la provincia de Buenos Aires, la escuela secundaria, se divide en dos ciclos: Escuela Secundaria Básica (ESB) y Escuela Secundaria Superior (ESS). En el primero, el Diseño Curricular define el objeto de estudio de la siguiente manera: “[l]lamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.”(DGCyE, 2008, p.382); y prescribe:

“Las prácticas del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, tres ámbitos de formación del alumno como usuario del lenguaje, que se privilegian durante el ciclo básico de la Educación Secundaria:

- Prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura.
- Prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio.



- Prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.

De este modo, se focaliza la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas –de lectura, escritura y oralidad– desplegadas en los diversos ámbitos de circulación, son los contenidos de la materia.” (DGCyE, 2008, p.390)

Por lo dicho, entonces, en este ciclo la literatura no es un saber que se recorte en su especificidad, sino que debe ser abordado en pie de igualdad con los otros dos y estableciendo relaciones con los mencionados ejes. Así, por citar una obra muy cara a la ESB, al trabajar *Crónica de una muerte anunciada* se tratarán de establecer relaciones con el ámbito de la ciudadanía, a partir, por ejemplo, del lugar que ocupa la mujer en la sociedad actual y en la descrita en la obra, o bien se podría analizar cómo se presenta en los medios masivos de comunicación el rol de la mujer en nuestra sociedad; y, en torno al eje del estudio, podría trabajarse el concepto de crónica y cómo se reconstruyen hechos del pasado a través de un relato que es siempre subjetivo.

En el ciclo superior (4to., 5to. y 6to. año), en cambio, la literatura pasa a ser el centro desde el cual se trabajan los otros dos ámbitos. El concepto de cosmovisión vertebró el canon:

“[p]ara cada año se propone un recorte del corpus siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. De esta manera, el docente deberá remitirse a ese corpus, donde predomina un grupo de visiones o cosmovisiones vinculadas entre sí y que funcionan a modo de recorte de los textos del año (...) Se busca entonces seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, en tanto presentan una mirada, una aproximación interpretativa particular del mundo. La enseñanza de la literatura, especialmente en la Escuela Secundaria, tiene que posibilitar a los alumnos conocer las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran expresadas, ‘atesoradas’ en las obras literarias.” (DGCyE, 2010, p.14-15)

El Diseño prescribe qué cosmovisiones en cada año, justifica su selección y presenta orientaciones didácticas para su abordaje que incluye un corpus de textos literarios sugeridos.

## ¿Qué y cómo lee en la universidad?

La primera cuestión que surge al confrontar los modos de leer de esta institución con los de la escuela secundaria, resulta paradójica: la universidad, siendo formadora de docentes cuyo principal ámbito de inserción laboral serán las escuelas provinciales, permanece ajena a los cambios curriculares que experimentan

los niveles educativos anteriores. Pareciera, por el contrario, privilegiar la formación del investigador, tal vez en el supuesto de que esta es más compleja e incluye la formación del docente y que esta última se da, por lo tanto, casi como gesto imitativo.

En cuanto a la cuestión del canon, si existe algún punto de contacto entre ellos, es fortuito. A lo largo de la formación docente universitaria, el/la estudiante se encontrará con un corpus de textos organizados principalmente bajo los criterios cronológico y geográfico. Esto se evidencia en la denominación de las cátedras que conforman el plan de estudios de la carrera: Cultura Clásica, Introducción a la Literatura, Literatura Contemporánea I, Literatura Europea Moderna, Seminario de Literatura Medieval, Literatura Española I, Literatura Latinoamericana I, Literatura Griega, Literatura Latina, Literatura Argentina I, Literatura Española II, Literatura Argentina II, Literatura Latinoamericana II, Literatura contemporánea II. Este canon es fiel a lo que Barthes (1994) denominó como “clásico-centrismo”, mientras que el presentado por el Diseño Curricular sería un recorte más cercano a lo que propone este autor, ya que permitiría remontarse al pasado desde las obras contemporáneas<sup>1</sup>.

El abordaje de este canon académico, en la mayoría de los casos, se realiza a través de clases magistrales en las que se suele enfocarse el argumento de la obra, la biografía del autor, el contexto de producción y /o la presentación de textos críticos sobre ella. Desde esta manera quedan implícitos muchos conceptos teóricos que el/la estudiante es capaz de reponer pero que no se hallan explícitos, por ejemplo: género literario, narrador, tiempo de la historia y del relato. Dichos conceptos, si se confronta con el Diseño Curricular, resultan imprescindibles como marco teórico para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

No obstante, el aparato crítico -compuesto por un cuantioso número de textos- es el que posibilita a las/os estudiantes reconstruir estos marcos teóricos y se constituye en una herramienta fundamental en la formación. Cabe señalar que dicho aparato está compuesto por un lado, por las lecturas que se realizan durante la cursada y por otro lado, por referencias bibliográficas que las cátedras ofrecen a las/os estudiantes que quieran profundizar o ampliar algún aspecto.

---

<sup>1</sup> En dicho artículo Barthes (1994) propone: “...en lugar de tomar la historia de la literatura desde un punto de vista seudogenético, tendríamos que convertirnos nosotros mismos en centro de esa historia y remontarnos, si realmente queremos hacer historia de la literatura, a partir del gran corte que supone lo moderno, y organizar la historia a partir de ese corte...”

## Y ahora... ¿qué hago? El umbral de los senderos que se bifurcan

“¡Hola Gaby!, disculpame que te moleste pero tengo una novedad: agarré hace un rato, una suplencia en la técnica de White, arranco mañana a la mañana, ¿qué les puedo llevar copado para que leamos? ¡help! es un 2do año ...se me había ocurrido llevar ‘Cuando los pálidos vienen marchando’ y trabajar algo de prácticas del lenguaje desde el mismo texto. Ahora justo me iba a sentar a ver qué hacer... tampoco sé si lo leyeron, en todo caso llevaría otro por las dudas.” (mensaje de facebook)

La voz de Gisele nos muestra el abismo: cuando realizan sus primeras experiencias<sup>2</sup> en las escuelas se materializa esa brecha entre la formación recibida y el quehacer en las aulas. Una de las cuestiones más desesperantes tiene que ver con la selección de textos que resulten apropiados tanto en términos de respetar el Diseño Curricular como de adecuarse a la edad/expectativas/competencias de los/las lectores del nivel. La preocupación por la manera de abordarlos desde un lugar que se corra del modelo de lectura universitaria, es otra de las necesidades. Ambas urgenciaseñalan que este trayecto formativo se ha realizado a espaldas de la escuela secundaria: la lectura del Diseño Curricular hubiera podido resolver, o al menos, dar una orientación sobre estos aspectos. En efecto, los Diseños Curriculares no son sólo un conjunto de contenidos a enseñar, sino también de orientaciones didácticas que dan cuenta de qué obras se podrían leer y cómo.

Para que den cuenta, entonces, de cómo han intentado resolver esta situación, al finalizar la residencia se les solicitamos a nuestras/os estudiantes que, entre otras, respondan a las siguientes preguntas en torno a la preparación de las clases, del conocimiento académico y conocimiento escolar: ¿Qué conocimiento tenías del tema/los temas que te asignaron para trabajar durante tu residencia? ¿Los habías visto en la universidad? Si no fue así ¿pudiste conectarlos con algo que habías visto

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que estamos considerando tanto las residencias que realizan en el 5to. año de la carrera, como las posibles suplencias que pueden haber tomado las/os estudiantes antes de recibir el título. Esto ya ha sido trabajado en otro trabajo de nuestro PGI, “Profesores principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur”, dirigido por el Mg. Raúl Menghini y codirigido por la Mg. Marta Negrin. Allí se afirmaba: “[l]a categoría de *principiantes* asume una particular inflexión en el caso de profesores egresados del Departamento de Humanidades de la UNS, dado que en un alto porcentaje se incorporan al mercado laboral con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título.” Cfr. Negrin, M. y Bonino, G. “Los inicios laborales de los profesores de educación secundaria: el caso de los egresados del Departamento de Humanidades de la UNS”, XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Bahía Blanca, 18, 19 y 20 de septiembre de 2013.

en la universidad? ¿Qué materias de tu formación universitaria te brindaron elementos para la preparación de clases durante tu residencia? ¿En qué aspectos?

Sus voces dan cuenta de una búsqueda más bien caótica y solitaria. Este es el umbral de los caminos que se bifurcan. Y, en esta encrucijada, toman diversos caminos.

Algunos intentan encontrar el rumbo recurriendo a las docentes de la didáctica específica para que alguna “voz autorizada” avale su selección, como es el caso de Gisele. Asimismo, es posible constatar en las unidades didácticas que presentan para trabajar durante su residencia, la presencia de textos literarios que no pertenecen al canon que leyeron en el resto de las materias universitarias, sino en Didáctica de la lengua y la literatura.

Para otros, el “salvavidas” adquiere la forma de libros de texto. Como señala Blanco: “El libro de texto acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable- y a veces único- que realiza la ‘traducción’ de las prescripciones curriculares y las presenta en un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula.” (Blanco, 1994,p. 265) En este caso, el manual no es meramente “traductor”, sino que se constituye en la síntesis, deformada, del Diseño Curricular que las/os estudiantes no conocían previamente.

*“También consulté varios libros de texto a través de la Biblioteca del C.E.M.S. y de la Biblioteca Rivadavia, pero fue difícil encontrar alguno que trabajara específicamente el tema del Rey Arturo. El más completo que encontré fue el de Literatura y lengua 2 de la editorial Puerto de Palos, del cual tomé el resumen cronológico de algunos hechos históricos de la Edad Media y algunos fragmentos que me parecieron interesantes para leer en clase. También tomé varias ideas para las actividades del libro Del Rey Arturo a los héroes del espacio. Los relatos de héroes y aventuras entre dos milenios de Susana Artal (Ed. Cántaro 1998). Creo que estos últimos textos me ayudaron a comprender cómo realizar la transposición didáctica de ciertos contenidos que me resultaban difíciles de conectar con la realidad cotidiana de los chicos.”*

Hay quienes se remontan a su biografía escolar para encontrar la salida. *“En lo que respecta a los cuentos, trabajé con relatos que había trabajado en la escuela secundaria cuando tenía la edad de los chicos. Recurrí a mi experiencia y biografía escolar.”*

No faltó quien recurrió a la brújula virtual. *“La búsqueda de materiales para preparar los temas fue bastante caótica. En muchos casos recurrí a internet y reformulé o adapté la información que encontré.”*

*“..también consulté en la web (ella [la profesora de Didáctica de la lengua y la literatura] me recomendó un video de youtube para introducir el tema). Ya en el desarrollo de la práctica, tuve en cuenta los diccionarios en línea (sobre todo el de la RAE y el de sinónimos presente en Microsoft Word), y la lectura en voz alta de algunos cuentos registrados en Internet (por ejemplo, Cortázar leyendo ‘Casa tomada’)”.*

Por último, están los que reflotan las carpetas y programas de las materias cursadas. Quienes optan por este camino, son la mayor parte de las/os estudiantes encuestados: *“No consulté libros de textos, recurrí a los materiales que ya tenía en las carpetas de las materias antes mencionadas [Literatura Europea Moderna y Literatura Latinoamericana II], y consulté bibliografía de los programas de esas materias, teniendo en cuenta cuáles eran los aspectos que me parecía importante enseñar.”.*

*“El tema que me tocó fue género fantástico. Reconozco que lo había estudiado en algunas materias de la carrera (...) Introducción a la Literatura (en cuanto a los elementos teóricos para definir el género), Literatura Europea Moderna (en la cual leímos clásicos europeos pertenecientes al género), Literatura Latinoamericana I (por uno de los cuentos, ‘La noche boca arriba’ de Julio Cortázar) y Didáctica de la Lengua y la Literatura (particularmente a la hora de elegir y planificar las actividades).”.*

*“La profesora solo me indicó el tema a desarrollar: romanticismo argentino y La cautiva como lectura obligatoria pero no me indicó el tipo de lectura a realizar o el análisis que prefería en torno a la obra. Tenía un conocimiento más específico en torno a los temas debido a la especificidad de materias como literatura argentina y literatura europea moderna.”*

*“Recurrí a textos teóricos dados por las cátedras de la universidad que luego adapté para que sean accesibles para los chicos. Los textos me ofrecían un marco teórico para leer las obras y ponerlas en discusión con los chicos. De todas formas nunca les dejé el material: lo adapté y lo compartí con ellos.”*

*“Tenía pocos conocimientos sobre el tema particular del Rey Arturo porque nunca lo habíamos visto en la universidad, pero sí pude conectarlo con algunos conocimientos sobre el héroe épico en general y el medieval en particular. Tanto en la planificación de la Unidad Didáctica como en la de las clases, tomé algunos elementos teóricos de materias como Literatura Europea Medieval y Literatura Española I (cosmovisión del hombre medieval, características de la época y del héroe épico; análisis hermenéutico de los textos). Durante las clases, fui repasando esos*

*apuntes y revisando estrategias y actividades a partir de lo visto sobre todo en Didáctica General y Didáctica de la Lengua y la Literatura.”*

## **Conclusiones**

Luego de este breve análisis de las encuestas realizadas al final de la residencia, creemos que es posible señalar algunas cuestiones importantes sobre la formación de docentes de la Universidad Nacional del Sur que necesitan ser revisadas por todos los que, de alguna manera, somos responsables de dicha formación.

En primer lugar, queremos destacar esta paradójica situación según la cual la universidad desconoce las lecturas de la escuela secundaria y forma a sus profesores de espaldas a ella. Somos plenamente conscientes y adscribimos al hecho de que, en su autonomía, la universidad puede y debe fijar su corpus de textos literarios en función del criterio de quienes están al frente de las distintas cátedras. También creemos que sería descabellado, precisamente por la autonomía que invocamos recién, que las lecturas que realizan as/los estudiantes en su formación queden sujetas a los cambios que se producen en la escuela secundaria. Pero, si amarrar a la universidad a los vaivenes de la vida secundaria, sería claramente una locura; formar docentes de espaldas a lo que se lee en la escuela secundaria, no es precisamente un signo de cordura. Una alternativa, podría ser, que el canon de la escuela secundaria pase a ser tema de discusión y análisis en las distintas materias de la formación universitaria y no solo en Didáctica de la lengua y la literatura: “...es necesario recuperar el sentido dinámico, polémico y estratégico que se puede atribuir a la noción de canon en el momento de considerarla como parte de las operaciones de la práctica de la enseñanza de la literatura.” (Bombini, 1999:10)

En segundo lugar es importante señalar que las/os estudiantes reconocen en la formación recibida la creación de una mirada crítica muy sólida que les permite trabajar con seguridad tanto sobre los textos literarios como sobre su aparato crítico. En efecto, la formación teórica y crítica que la universidad les brinda a sus egresados, se constituye en la “garrocha” que les permite “pegar el salto” para sortear el abismo que, en muchas ocasiones, separa la “compleja pero tranquila” realidad de las aulas universitarias de la “caótica y desafiante” realidad de las escuelas secundarias.

Otra cuestión interesante es la que surge con referencia al uso de libros de textos o manuales, pues, muy a su pesar, terminan siendo un insumo y referente privilegiado de los docentes noveles, marcando, en muchos casos, “los itinerarios” de lectura de docentes y estudiantes. Creemos poder afirmar que esta es otra

consecuencia de formar a las/os estudiantes de espaldas a la escuela secundaria y sus documentos de trabajo. En efecto, en ellos es posible encontrar no solo una extensa lista de textos literarios sugeridos, sino también orientaciones didácticas sobre cómo trabajarlos y evaluarlos; como así también bibliografía ampliatoria y sitios web que consultar. Ahora bien, es necesario agregar que, cuando recurren a los libros de texto lo hacen siempre dejando constancia de una mirada crítica, esa que reconocen forjada en la formación universitaria, sobre el trabajo docente, en tanto no “copian y pegan” del manual sino que sus propuestas transforman:

*“creo que los manuales son útiles porque –al consultar varios- podemos puntualizar algunos aspectos: el libro de texto nos ayuda a seleccionar contenidos, por ejemplo, siempre y cuando seamos conscientes que en cada caso nos encontramos con una posibilidad. Considero que pueden ser, además, una base sobre la cual podemos agregar ideas y contenidos, es decir, no podemos aferrarnos dogmáticamente a un Santillana, pero sí utilizarlo como una herramienta de trabajo.”*

*Considero que los manuales resultan muy útiles cuando uno comienza ya que muchas veces nos permiten visualizar posibles caminos de lectura o ampliar el abanico de actividades que podemos realizar en relación con ciertos temas. Pero sólo será útil en la medida en que el docente sea crítico al analizar los modelos de aprendizaje que se proponen, y logre adecuar esas actividades al contexto específico en que se propongan. En mi caso particular, no utilicé ninguna de las actividades propuestas por el manual, pero sí creo que me ayudo a idear nuevas.*

*Creo que los manuales son útiles para el profesor que comienza porque uno puede sacar ideas de distinto tipo. El texto “Enigma en el laberinto” de Omar Nicosia lo recuperé de Barreiro, M. y otros, (2006) Lengua 8°, Serie todos protagonistas y si bien tenía actividades (cuadros muy estructurados y clasificaciones exactas) con las correcciones de los planes de clase las cambié para que los alumnos construyan aprendizajes significativos.*

Queremos cerrar el trabajo, abriendo la mirada. Creemos que la universidad debería acortar distancias: resulta necesario que esta institución empiece a mirar los otros niveles o institutos de formación docente y se atreva a darle la cara a la literatura infantil.

## **Bibliografía**

Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

Barthes, R. (1994) “Reflexiones sobre un manual” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.

Bombini, G. (1999) “Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon”, en *Versiones*, N°10.

DGCyE (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*.

DGCyE (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Literatura*.



# Imaginação utópica, utopia concreta e formação de professores: controvérsias e possibilidades

Colao, Magda Maria

[magdacolao@gmail.com](mailto:magdacolao@gmail.com)

Universidade de Caxias do Sul. Brasil

Siqueira, Janes Teresinha Fraga

[janes.siqueira@hotmail.com](mailto:janes.siqueira@hotmail.com)

Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.*

*Rosa Luxemburgo*

## Introdução

*A utopia serve para caminhar: transformar a realidade. A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. A utopia serve para caminhar. (Eduardo Galeano)*

Este trabalho aponta o sentido da existência da utopia diante da formação profissional. Não é um tratado sobre a utopia. Pretende ser uma reflexão, um pensar entre os interlocutores, do XXI Seminário Internacional sobre formação de professores para o Mercosul Cone Sul, a respeito da utopia, do caminho a percorrer. A utopia expressa Abbagnano (2000, p.987): “está ligada a chamada “teoria crítica da sociedade”, desenvolvida por Horkheimer, Adorno e Marcuse [...], que se concentra sobretudo na crítica arrasadora da sociedade contemporânea.”

A utopia, na sociedade hodierna, desde sempre, e hoje, na contemporaneidade, parece entranhada em nosso cotidiano. A práxis coletiva em função do como andar, nos faz sentir como se estivéssemos sonhando, vivendo um deleite. Lembramos as palavras de Bloch: “Paz é igual à luta e desigual a guerra”<sup>1</sup>. Sentimo-nos em paz

---

<sup>1</sup> Para compreender Bloch ressaltamos os estudos de Susana Albornoz, autora e estudiosa de Bloch desde seus estudos na Europa. No livro “*Ética e utopia*” de sua autoria reflete sobre essa afirmação: “Paz é igual a luta e desigual a guerra”

quando lutamos por transformações que levem a uma nova sociedade que legitime o salto de qualidade. Um exemplo de luta: Campanha do SINPRO-RS-Brasil: “Domingo de greve”. “Chamado para os professores não trabalharem no domingo”. Esse pode não ser um exemplo de eutopia, mas é uma forte convocação a ter consciência de que sequer temos o domingo para descansar. É o olhar para um direito humano do trabalhador em educação: repouso de um dia na semana. O descanso e a higiene mental auxiliam e ajudam a manter não somente memória de trabalho menos carregada como proporciona o *direito ao ócio criativo, o direito à preguiça*, bem como exercer as artes do encontro e da criação. A possibilidade de sonhar

Necessitamos da utopia marxista, como *Princípio da esperança* (Bloch, 2005). *Sonhar diurnamente*, com a melhoria do mundo, um novo modo de produção e um novo tipo de sociedade que contemple: ideal político e social. Os sonhos diurnos, para Bloch, apontam para o ser em possibilidade. Sonhar acordado é parte da busca do “vir -a -ser”.

Marcuse (2000, p. 35) em *Eros e civilização* nos diz: “tornar-se um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora”. A ideia de Marcuse é profundamente crítica do sistema e vai à contramão do que propomos para a formação de professores. A consciência dita por Marcuse é correspondente à racionalidade econômica, predominante na educação e na formação de professores. É a consciência acrítica que Mészáros (2006) traz como “interiorização” do capital. Torna-se essa a razão de ser da educação. Por isso a educação está em crise. Esta é parte de uma crise mais global que é a crise do capital.

## **Da imaginação utópica a utopia concreta: de lugar nenhum para algum lugar**

Para Salau Brasil (2011) o conceito de utopia está cercado de controvérsias, a começar pelas imprecisões que marcam o significado da palavra e que acabam determinando a ambivalência que sobrevive até os dias atuais. Chauí (2008) e Brasil (2011) dizem que a palavra utopia foi criada por Thomas More.

Segundo Teixeira (1985, p. 18), Tomaz Morus fabricou, escolheu o termo utopia quando relata a vida melhor levada pelos habitantes de uma ilha localizada em algum lugar. Na Inglaterra, de seu tempo, inexistia a liberdade de expressão e de pensamento. Suas ideias eram “subversivas”. Mesmo sendo um homem de poder

situou sua imaginação de uma vida melhor, num lugar que não existia, “no nada: em utopia”. Curiosa ideia de uma vida melhor em lugar nenhum.

Chauí (2008: 1) nos explica três aspectos curiosos da palavra utopia. O primeiro refere-se ao sentido dessa palavra. “Em grego, *topos* significa lugar e o prefixo “u” tende a ser empregado com significado negativo, de modo que *utopia* significa “não lugar” ou “lugar nenhum”. Esse seria o indicador do traço definidor do discurso utópico. É o não lugar que nada tem em comum com o lugar em que vivemos. É o absolutamente outro que queremos descobrir.

Explica Chauí, outro prefixo grego, “eu”, é usado para dar um sentido afirmativo ou positivo a uma palavra. No sentido positivo indica “nobreza, justeza, bondade, abundância. Assim, por exemplo, referindo-se à finalidade da política, Aristóteles usa “*eu zon*” para significar viver feliz ou bem-viver”. Sentidos negativos e positivos se atravessam nessa palavra. Chauí nos diz que “o sentido positivo veio naturalmente acrescentar-se ao sentido negativo, de maneira que *utopia* significa, simultaneamente, lugar nenhum e lugar feliz, “eutópos”. Ou seja, “o absolutamente outro é perfeito”. (Chauí, 2008: 2).

Outro aspecto sobre utopia que se refere à afirmação considerada por ela, “hoje corriqueira”. É “sobre o declínio ou o fim da utopia, decorrente do fracasso das revoluções socialistas, do refluxo do movimento operário mundial e do descrédito que pesa sobre o marxismo”. Chauí considera que a afirmação não procede porque, “como sabemos, Marx criticou as utopias e Engels escreveu uma pequena obra intitulada *Socialismo utópico e socialismo científico*, na qual comparava e opunha duas concepções do socialismo”. Marx e Engels recusavam o socialismo utópico. Exprime ser “curioso que essa crítica seja esquecida e que o marxismo seja interpretado como utopia”. (Chauí, 2008: 2).

Os três aspectos mencionados por Chauí, incluindo o criador da palavra talvez, segundo ela, sejam curiosos apenas em aparência. “É possível que a própria definição do que seja a utopia implique os três aspectos mencionados”. Chauí traz a ideia de Bronislaw Baczkosobre de utopia:

representação imaginada de uma sociedade que se opõe à existente; a) pela organização outra da sociedade tomada como um todo; b) pela alteridade das instituições e das relações que compõem a sociedade como um todo; c) pelos modos outros segundo os quais o cotidiano é vivido (Baczko, 1978: 405 ,Apud Chauí, 2008: 3).

A palavra utopia passou a ser empregado para referir-se a obras anteriores à *Utopia* de Thomas More tais como: a *República* de Platão<sup>2</sup>, *Eneida* de Virgílio, os poemas de Ovídio, o relato bíblico do Paraíso Terrestre e, particularmente, a esperança milenarista ou o simbolismo profético medieval do abade Franciscano Joaquim diFori.<sup>3</sup>

O último traço da utopia, trazido por Chauí, não provém da obra de More, mas de Francis Bacon e sua *Nova Atlântida escrita no final do séc XVII*. “Como em More, a Nova Atlântida situa-se numa ilha cuja localização permanece secreta e foi alcançada pelo narrador em decorrência de um naufrágio”. (Chauí, 2008: 8). Por que *nova* Atlântida? As explicações nos remetem ao diálogo *Crítias* de Platão que “narra o mito da Atlântida<sup>4</sup> para opô-la às virtudes da Atenas antiga, cujas qualidades aristocráticas, guerreiras e frugais o filósofo julga destruídas pela democracia, com seu igualitarismo e opulência”. Em outras palavras, as utopias tendem a ser viagens imaginárias a ilhas desconhecidas, nas quais os humanos exercitam plenamente suas capacidades benéficas.

Para Teixeira (1985: 11) a imaginação utópica é propositiva. Explica-nos também que: A imaginação utópica não se esgota com a realização de seu objetivo, mas se impõe e quer desenrolar-se por ser inerente ao homem e esse por ser histórico. Uma vez realizada nunca está à altura do projeto humano; e se por descuido estiver surgirá outro complemento ou suplemento por realizar (Idem, p. 12-14). Pensamos que essa ideia é coerente com a dialética e o processo histórico.

A dialética é uma maneira de ser e pensar que escapa a sua própria definição. “A matéria “flui” continuamente, transformando-se, mas mesmo se transformando a esse ou àquele grau, ela permanece imutável, em repouso”. (Cheptulin, 1982: 163).

---

<sup>2</sup> No Séc. IV antes de Cristo o programa Platônico esteve alicerçado em três de suas obras: A República; As leis; e Crítias. A primeira descreve a cidade dos homens, a polis ideal. Na segunda, Platão retrata uma sociedade sob o império da lei, mais do que uma sociedade ideal. Na terceira, Crítias, um diálogo inacabado onde Platão faz menção a Atlântida. Todos, porém estão implicados no projeto pensado por sua preocupação básica: os modos de se encontrar os caminhos para uma vida melhor em comunidade.

<sup>3</sup> Interpretou a história segundo a imagem de três eras ou idades, a terceira e última das quais seria um tempo de sabedoria, sem escravos nem senhores, regida pelo amor e pela amizade, pelo espírito e pela liberdade.

<sup>4</sup> Atlântida, na narrativa platônica, é a cidade injusta e passional, fundada por um deus (Poseidon) caprichoso e tumultuoso, governada por reis, filhos bastardos do deus com as mortais, governantes arbitrários cuja vontade é lei. Arquitetônica e politicamente, Atlântida é uma cidade oriental e mais precisamente persa, pois os gregos não podem esquecer as ameaças, guerras e invasões dos persas, que destruíram suas cidades e ameaçam outras. Atlântida é cidade ímpia e tirânica, que mereceu o castigo de Zeus, que a fez submergir no oceano.

Em movimento de equilíbrio, as ligações da natureza são expressas pela qualidade de amor-sabedoria, uma vez que toda a matéria está em constante e contínuo movimento, a utopia surge como algo novo e se materializa. Aí, se faz uma travessia para o processo evolutivo superior, um salto de qualidade. Tocar, atingir um novo tempo que contém o que carrega a utopia: a síntese da emancipação humana, a expansão da consciência social, a transformação. Mas qual é a tendência de todas estas transformações? Cheptulin responde: embora o materialismo dialético reconheça tanto o movimento em círculo, como o retorno para trás (regressão) ainda não se concebe como preponderante. A tendência dominante, no mundo material, é o desenvolvimento progressivo, as transformações que conduzem à passagem do inferior ao superior, do simples ao complexo, isto é, o desenvolvimento (Cheptulin, 1982: 167).

A dialética marxista compreende por desenvolvimento no sentido mais amplo da palavra, “as diferentes transformações dos objetos da natureza, dos fenômenos da vida social, assim como as modificações do conhecimento que o homem tem do mundo objetivo”, alude Cheptulin (1982, p.168). Surgimento do novo e deterioração do antigo. Ou seja, o novo nasce do velho nos diz Marx. Assim pensamos que os seres humanos sempre sonham com o novo, ou o outro lugar para se viver feliz.

Seria lícito argumentar a favor do fim da utopia? Brasil (2011) defende que devemos “reparar na onipresença dos projetos utópicos e reconhece-los em suas fases de maior ou menor efervescência”. A partir de seus resultados de pesquisa busca confirmar a presença das utopias sociais no séc. XXI.

Bloch contribui para um melhor entendimento e discussão sobre a utopia ao diferenciar a utopia apenas na imaginação e a utopia concreta. Era um seguidor do marxismo, mas conforme Albornoz (1998, p. 31) o marxismo de Bloch era “sui generis” por conter elementos distintivos de tradições muito antigas bem como outros elementos novos e originais. Ernst Bloch revigora os estudos sobre utopia uma vez que lhe concede um sentido de possibilidade e cientificidade. Bloch traz a ideia da violência justa. Argumenta: “na luta social o homem busca seu verdadeiro ser. A violência justa é a exercida pelo oprimido em busca de seu verdadeiro ser de homem, na direção da utopia, do ainda-não-ser da sociedade e do mundo” (Albornoz, 2006).

Para Bloch, Marcuse e Freire, utopia se relaciona ao “vir-a-ser”, a possibilidade, ao sonho, a esperança. “S ainda não é P”, diz Bloch ao explicar, em uma frase, o fundamental, a concepção básica de sua teoria. Muitas expressões quase sinônimas são indicadas nessa formulação: “ontologia do ainda não ser, sistema aberto, ser-em-possibilidade, filosofia da falta, da incompletude, da tendência para-a-frente, utopia

ancorada na matéria, materialismo utópico, princípio esperança” (Albornoz, 2006: 86-87). A esperança nos diz Freire, é inerente ao ser humano. Sem ela não podemos viver.

O pensamento de Bloch denota uma “interpretação do mundo como processo ainda não pronto, portanto, condição para o futuro” (Albornoz, 2006: 87). São ideias ancoradas na dialética que pensa vida e os fenômenos em movimento em processo e possibilidade de desenvolvimento.

Ao pretender outra forma e conteúdo de vida em sua dimensão política econômica, social e cultural firmando –se em novas estruturas os seres humanos planejam, refletem, propõem. Em acordo com os autores que citamos podemos dizer: ‘o que não existe pode vir - a –ser’.

## **Utopia e práxis histórica**

A palavra utopia desperta o espírito dos homens, profundas e magníficas ressonâncias, porque se associa a um valor altamente estimado por nós e pela nossa práxis: a axiologia da manifestação de vida, o bem querer e a busca de conhecimento.

A imaginação utópica é propositiva, é interior aos seres humanos. Não pode dele ser seccionada sob pena de condená-lo a morte. (Teixeira, 1985: 11-12). Somente os seres humanos fazem a história a ponto de transformá-la para melhor se querem desenvolver-se. No entanto não se pensa em utopias como formas de regressão, mas sim naquele ‘algum lugar’. Lugar possível de liberdade e felicidade.

Fromm nos fala que “A condição para a liberdade e criatividade humanas não é em si a meta da evolução humana”. A meta é o homem. É criar uma forma de produção e uma organização da sociedade em que o homem possa superar a alienação do produto de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza. Terá então oportunidade para iniciar com o que é a meta da vida: “o desenvolvimento das forças humanas, que é seu próprio fim, o verdadeiro reino da liberdade”. (Fromm, 1979: 64).

A meta da vida. Desenvolvimento das forças humanas. O reino da liberdade seria pensar o homem como bem supremo, para si próprio e a luta pela modificação das condições sociais que o humilham.

Utopia concreta, prática social e história são categorias e conceitos que podem ser costurados entre si. A prática social é o critério de verdade na visão marxista, e os seres humanos são históricos. Para buscar a liberdade e a emancipação bem como a sociedade mais justa é preciso sonhar e lutar.

Em Bottomore (2001: 123) encontramos que “Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos de eliminação dos obstáculos à emancipação humana”. A emancipação humana somente se daria com o múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna dessa condição. O obstáculo destacado por Marx é a condição de trabalho assalariado. Autopia surge como possibilidade objetiva, inscrita na marcha progressiva da história.

Utopia concreta e práxis histórica tem clara relação. A práxis evoca a ação humana. É o critério de verdade das ideias marxianas, logo é fundamental. Os seres humanos ao analisar as condições da realidade natural e social que influem em seu mundo subjetivo fazem uso de sua possibilidade de colocar-se em movimento e transformar essa realidade.

A apresentação e crítica do conceito de possibilidade real-objetiva indicam o problema teórico central de toda obra literária filosófica de Bloch. Para Bloch “o último nível da categoria da possibilidade estaria contido o *dynâmeiôn*, a matéria dialética dinâmica, o serem possibilidade, o menos determinado, a abertura do sistema” (Albornoz, 2006: 90).

Bloch levou adiante e se dedicou a desenvolver a ideia de possibilidade e da esperança já trazida nas obras marxianas. Não dá apenas um sentido para a utopia. Para ele os planos impossíveis os projetos inalcançáveis são utopias abstratas, apenas sonhos irrealizáveis, mas entende também que existem sonhos possíveis de serem realizados, logotemosà ideia de utopia concreta e nesse viés Bloch segue Marx e Freire se aproxima dos dois.

O sonho acordado se torna possível de concretização. “Bloch elabora sua concepção de utopia ao diferenciar o sonho noturno do sonho diurno e a o mesmo tempo integrá-los.” Assim Bloch dá mostras do caráter inovador de sua teoria ao afirmar que o “... sonho diurno não é um prelúdio do sonho noturno e nem se reduz a este.” (Bloch, 2005: 88-89) e, por isso, “o sonho desejante do dia não necessita de qualquer escavação ou interpretação, mas de correção e, na medida em que esteja capacitado para isso, de concretização” (Bloch, 2005: 100). A identificação entre utopia e sonho não deve ser automaticamente desprezada ou confirmada, rejeitando qualquer espécie de determinismo.

A categoria utopia concreta é a chave de interpretação pela qual se pode ressignificar a utopia e fazê-la atual e científica, embora sem deixar de ser controversa.

Nas ideias trazidas por Engels(s/d) em concordância com Marx não há condenação às utopias. O que há é uma profunda reflexão da condição histórica, naquele momento, e o reconhecimento de que a partir de então já era possível ter propostas de sociedade, ou melhor, já havia condições para tentar um salto de qualidade na sociedade. Nossa reflexão se baseia na seguinte citação: “O proletariado apenas começava a destacar-se nos seios das massas que nada possuem como tronco de uma nova classe, ainda, incapaz para desenvolver uma ação política própria, não representava mais do que um estrato social oprimido, castigado, sem condições de valer-se por si mesmo” (Engels, s/d, p. 307).

Engels reconhece que havia lutas anteriores, “quando a burguesia podia arrogar-se o direito de representar, em suas lutas com a nobreza além de seus interesses, os das diferentes classes trabalhadoras da época” (p. 304). Dessas lutas cita as que eclodiram na época da reforma e das guerras camponesas na Alemanha tais como a dos anabatistas e de Thomaz Müntzer; Na grande revolução inglesa a dos “levellers”, e na Revolução francesa, Babeuf. Cita outras manifestações teóricas dos séculos XVI e XVIII e XVIII. Para ele são descrições utópicas<sup>5</sup> de um regime ideal de sociedade. Essas descrições “não se limitavam aos direitos políticos, mas se estendia às condições sociais de vida de cada indivíduo” (Engels, p.305).

Engels cita os três grandes utopistas que vieram mais tarde. Saint- Simon, Fourier e Owen. Para Engels os mesmos não atuavam como representantes do interesse do proletariado. Esse é colocado por ele como num traço comum aos três.

Para os fundadores do MH (Materialismo Histórico) e do MD (Materialismo Dialético) as teorias dos utópicos eram incipientes. “não fazem mais do que refletir o estado incipiente da produção capitalista, a incipiente condição de classe. Pretendia - se tirar da cabeça a solução para os problemas sociais, latentes ainda nas condições pouco desenvolvidas da época” (Engels, s/d, p. 307).

A ideia de que não condenavam os utopistas tem por base o que diz Engels. “Quanto a nós, admiramos os germes geniais de ideias e as ideias geniais que brotam por toda parte sob essa envoltura de fantasias que os filisteus são incapazes de ver” (Engels,s/d, p. 307).

Marx e Engels não acreditavam em uma sociedade ideal por decreto, nem pela vontade dos indivíduos, mas sim que uma nova sociedade resulta de um processo social onde se desenvolverão as normas que acabarão por prevalecer. A contestação de ambos, Marx e Engels, “assenta-se no fato de tais programas rejeitarem ou

---

<sup>5</sup> Refere-se Engels às obras dos representantes do comunismo utópico da época que são Tomas Morus e Campanella. Sobre o séc. XVIII cita Morelly e Mably que apresentam teorias já abertamente comunistas.



simplesmente não colocarem a necessidade de ação política e de modo particular de ação revolucionária. Os socialistas utópicos não distinguiam, para e na classe social que deveria ser beneficiária da utopia, qualquer possibilidade de iniciativa histórica de criar condições para sua emancipação”. (Teixeira, 1985: 61).

Marx e Engels mostraram o “algum lugar” ao contrário de “lugar nenhum”. Buscaram apontar um caminho possível para que o socialismo deixasse de ser utópico e se transformasse em um socialismo científico. Não devemos esquecer, no entanto, que ao mesmo tempo em que realizaram esse estudo também propuseram que devemos partir dos seres humanos reais, portanto não colocaram suas ideias como uma previsão e sim como possibilidade de construção humana pela sua condição histórica. Perguntamos: as ideias defendidas por Marx e Engels são utopia ou visão de um horizonte mais amplo e possível?

Esse “algum lugar”, esse vir –a – ser é o caminho da emancipação humana. Vista como a utopia marxiana, se transformará em ser concreto através da ação política e histórica própria dos seres humanos.

Marcuse (1969) ao propor o fim da utopia não tinha a mesma intenção de quem a propõe hoje, como fim da história e das consignas modernas. Para ele o fim da utopia era “pelo menos perseguir a idéia de um caminho para o socialismo que leve da ciência a utopia e não, como ainda acreditava Engels, de um caminho que vá da utopia á ciência” (Marcuse, 1969: 14). Não estava fazendo uma crítica a Engels apenas pensava que o momento histórico era diferente. Dizia que o conceito de utopia era histórico, que se referia à transformação social e era considerado irrealizável, mas perguntava, porque razão era irrealizável? Após apresentar alguns exemplos de possíveis irrealizações de uma utopia coloca:

Hoje existem todas as forças materiais e intelectuais necessárias á realização de uma sociedade livre. O fato de que não sejam utilizadas deve ser imputado exclusivamente a uma espécie de mobilização geral da sociedade, que resiste com todos os meios à eventualidade de sua própria libertação. Mas essa circunstância não basta de nenhum modo para tornar utópico o projeto da transformação. (Marcuse, 1969: 16).

Reconhecia, portanto, as forças materiais e a resistência da sociedade de desatar suas amarras. O fim da utopia para Marcuse significava que era chegado o momento de realizar-se a filosofia da transformação da realidade proposto por Marx.

Se relacionarmos as ideias de Marcuse (1969) e de Russel Jacoby (2001) podemos dizer que os dois autores, ao tratar do fim da utopia, não a colocavam como o fim da história. Para Marcuse significava a realização da filosofia. Para Russel

Jacoby o fim da utopia se fortalece com a contração, ou recuo dos intelectuais, reformados pelo sistema, a caminhos mais estreitos e conceitos acanhados. Com isso, as ideias dos intelectuais que não conseguem enxergar a realidade e suas possibilidades para a visão de uma vida futura a utopia pode desaparecer.

Na medida em que as burocracias vão absorvendo a vida intelectual, tais *linhas* vão se rompendo para formar campos e departamentos; a visão e os textos dos intelectuais contraem-se; o pensamento e a prosa tornam-se tortuosos e obscuros. Em nome do progresso, os intelectuais recuam para caminhos mais estreitos e conceitos mais acanhados, passando a desprezar a própria lucidez, prima das luzes do iluminismo (Ruseel Jacoby, 2001: 141-142).

O que Russel Jacoby concebe por utopia repousa, em nosso entendimento, também, na visão histórica de homens e mulheres e suas capacidades de construir melhores caminhos para a humanidade. Explica “Com utopia, refiro-me aqui não só a uma visão de uma sociedade futura, mas a uma visão pura e simples, uma capacidade, talvez uma disposição para usar conceitos expansivos para enxergar a realidade e suas possibilidades”. (Russel Jacoby, 2001: 141).

Ainda Plekhanov conclama o homem histórico ao dizer: “Em certo sentido, posso, apesar de tudo, fazer a história, e não preciso esperar que a história se faça”. (2003, p. 159).

Ocorre que a vida, o cotidiano são feitos de imprevistos. O movimento, o sistema carregam em si, as próprias contradições. Eis o mundo em que vivemos, dito como o novo caráter do capitalismo: o neoliberalismo. O cenário é a mercantilização da sociedade: “a arte virou moda; a moda virou improviso; o improviso, esperteza. As transgressões já não são exceções, e sim regras. [...] O que importa é a novidade”. (Betto, 2013: 77). Diante da realidade do mundo atual, mais do que nunca não podemos esperar que a história se faça espontaneamente. Permaneceríamos nas sujeições. A história da civilização humana é uma história de sujeições. Nosso grupo nasceu e se concretiza a cada ano porque acredita num outro mundo. Para nós outra formação de professores é possível.

Potencializar nossa capacidade de amar/trabalhar e sermos solidários. Fortalecer o reconhecimento de vínculos gregários de movimentos sociais, em função de projetos comunitários e direitos coletivos. Este “bem-viver” alega Betto (2013), não coincide com a proposta de mercado, simdar um basta no que não tem profundidade, conteúdo e sentido. Comungamos essa angústia, este sofrimento frente aos sonhos idílicos da modernidade.

## O nó gordio da formação de professores

Falar na formação de professores e de suas condições de trabalho significa pensar a educação como um todo. Perguntamos com alguma esperança e ao mesmo tempo preocupação: Nesse sistema temos condições de atingir um nível de utopia concreta? É possível sonhar e realizar o sonho pela metade porque representaria uma possibilidade? Ao falar em nível de utopia não queremos deixar de lado a ideia de que algumas conquistas são possíveis e que a práxis coletiva pode transformar a realidade. Isso se confunde com o sonho acordado do qual nos fala Bloch e da esperança que é um sentimento que anima os seres humanos e se faz presente em Marx, Bloch e Freire.

Como sabemos professores e alunos não fazem transformações de forma solitária, mas a escola como instituição contém seres humanos que fazem parte da sociedade como um todo. É concebível ao pesquisar as condições dos educandos da escola e da universidade fazer relações entre sua vida como trabalhadores e como estudantes e nessa relação os fenômenos complexos e contraditórios se apresentam como duas faces de uma mesma moeda, ou melhor, de um mesmo mecanismo de “interiorização”, usando o conceito de Mészáros.

Estamos diante da educação, da formação de professores como mercadoria, que deforma profissionais deixando-os incapazes de: pensar, criar, analisar, interpretar fenômenos materiais sociais, a realidade concreta, porque também não sabem por que caminho seguem. “Na verdade andam em círculos, como se estivessem em um labirinto circular, de modo que ao chegar ao fim de seu trabalho, estão apenas começando-o de novo [...]

Temos dito que o viver no ritmo da formação aligeirada, no corre-corre do ativismo de nossa labuta aumentando cada vez mais nosso murmúrio para conosco mesmo, trabalhando alienadamente faz com que não saibamos desaprender. Há sempre muito a desaprender, “o desaprendizado é uma arte para quem se propõe a mudar de vida”, ensina Betto (2013: 88). Pensamos que, dialeticamente, O desaprender leva-nos a reaprender.

Assim como há escola e cursos para aprender, deveriam também existir para ensinar a desaprender. Quantas importantes inutilidades valorizamos na vida! Quantos detalhes sugam nossas preciosas energias e consomem vorazmente o nosso tempo! Quantas horas e dias perdemos com ocupações que nada acrescentam às nossas vidas, pelo contrário, causam-nos enfado e nos sobrecarregam de preocupações, ressalva Betto (2013: 88).

Betto (2013) faz a crítica a um modo de vida cada vez mais sobrecarregado. É possível pensar que o capitalismo cria necessidades que não nos fariam falta se tivéssemos um modo de vida mais leve.

Está na gênese do Grupo Internacional de pesquisadores da formação de professores para o Mercosul Cone Sul a via da investigação na linha da teoria crítica materialista dialética como também a ética inspirada pelo pensamento marxista. O XXI Seminário é a continuação da luta para transformar a formação de professores? Essa é a utopia do grupo. Queremos uma sociedade sem desigualdades sociais, misérias e ditaduras.

Zizek (2012:20) chama de ‘espírito objetivo’ (a substância dos costumes) como teia complexa de regras não escritas que determina o que podemos dizer/ver/fazer. Denunciamos a teia de costumes que ancora nossas liberdades paralisando-nos

Sentimos na carne, cotidianamente, onde reside a armadilha da formação de professores. Uma impregnação dos comandos do ‘espírito objetivo’. Em Zizek esse ‘espírito’ “determina também, e acima de tudo, aquilo que sabemos, mas sobre o qual temos de falar e agir como se não soubéssemos” (Zizek, 2012: 20).

Mészáros (2006: 273-274-275) diz que “a crise na educação não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da “interiorização” capitalista. A necessidade de ajustar os mecanismos de “interiorização” é grande e está em expansão”. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua razão de ser (*raison d'être*) identificável na sociedade como um todo. A crise na educação formal é apenas a “*ponta do iceberg*”. O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional *geral* – isto é com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva da sociedade.

Os nossos seminários de formação de professores para Mercosul Cone Sul estão destinados a vivenciar pesquisas que atingem cada vez mais a manifestações da plena leitura da realidade social dos países da América Latina, as quais não diferem significativamente uma das outras.

“Formar o educador como pesquisador” é um grande passo. “Está na contramão da nossa história, constituída pelos descobridores e colonizadores de nosso continente”. (Triviños, 2003: 25).

Triviños nos explica a condição cultural dos educadores ao longo da história da América Latina e quem, no sentido de raça e gênero, podia se alfabetizado e continuar seus estudos. Analisando essa realidade histórica nos diz que “postular

para o ensino básico (...) um professor pesquisador, é romper com uma tradição de mais de quinhentos anos” (2003: 26).

Ao oporem-se as novas propostas aparecem muitos argumentos. Uma das formas de oposição apontadas por Triviños: “pode estar em qualificar nossos pontos de vista, de utópicos, sem base real, ou que nós não temos capacidade para realizar essa iniciativa porque somos pobres”. “Não podemos fazer tal coisa porque somos pobres, mas somos pobres porque não fazemos tal coisa”. (2003: 26).

Na visão de Triviños se queremos alcançar nossa independência cultural a formação dos professores é crucial para concretizar esse anseio. Devemos postular e trabalhar para alcançar esse objetivo. Nosso desejo é: que o professor tenha suas necessidades materiais e espirituais básicas ...” “necessitamos materializar um tipo de formação para o professor de natureza científica, artística e técnica de elevado nível, realizado dentro de perspectivas interdisciplinares, de unidade teórico-prática e que, no possível, o ensino seja um processo de pesquisa”. (p. 33)

Triviños propõe para formação de professores algo fundamental: “Queremos que o “pensar” torne-se uma atividade importante no processo educativo. E a pesquisa, que se nutre de perguntas sobre as coisas e os seres, cientificamente elaborada, chegue as escolas, tanto às escolas ricas como às escolas pobres”. (2003: 23).

Sobre o ato e a capacidade de pensar nos diz Bloch: “Pensar é transpor”.

...a transposição efetiva não vai em direção ao mero vazio de algum diante-nós, no mero entusiasmo, apenas imaginando abstratamente. Ao contrário, ela capta o novo como algo mediado pelo existente em movimento, ainda que, para ser trazido à luz, exija ao extremo a vontade que se dirige para ela. A transposição efetiva conhece e ativa a tendência de curso dialético instalada na história. (Bloch, 2005: 14, Apud Brasil: 49):

Nossa pergunta: tem o professor e o estudante que postula a possibilidade de ser professor o tempo de pensar e pesquisar ou está fazendo formação para atender as normas de mercado? Freire, Saviani e Nogueira em um encontro para dialogar sobre educação refletiram dizendo: “O que pretendem é reformular a ideia (e a prática) de Estado e resumir a ideia de sociedade submetendo a experiência humana ao mercado. Este seria universal. Tão universal quanto o próprio homem”(2010, p. 2).

Diz Freire (Apud Saviani 2010): a esquerda deveria retornar a Marx. Estudá-lo buscando adivinhar aquilo que Marx não poderia ter visto. “É certa petulância eu sei. Para adivinhar o que e como Marx veria, hoje, o que não pode ter visto é necessário assumi-lo. Em parte ao menos. E sem divinizar-lo, claro”.

Saviani (2010: 9) nos diz: ... “mencionamos aqui a utopia”...Como proceder na atual conjuntura, como fazer? Como teorizar? Quais contradições estão na origem da teorização? Como refletirmos criticamente sobre o atual capitalismo? Visando penso eu a condições de vida social que superem os problemas atuais ...”. Saviani expressa ainda em seu diálogo que “nossa busca por comunicarmo-nos por meio de utopias plausíveis é que vai reaproximar com bastante concretude, nosso engajamento e as contribuições de Marx”. (p. 12).

No Brasil o discurso da qualidade aparece nas leis. Na Constituição, na LDB, Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciaturas e nas propagandas das universidades. Saviani (1998) nos alerta sobre a diferença entre o que a lei proclama e o que pretende dar. Fala de objetivos proclamados e reais. Sua ideia está próxima do que pensa Brzizinski, (2008, p. 169) que diz: “não há ousadia em traçar metas de qualidade. O que é ousado e de difícil realização é destinar recursos suficientes para operacionalizar as metas”.

Não desejamos o discurso apenas como sombra da sociedade existente que faz sua própria pedagogia para as massas. Queremos o real salto de qualidade e isso somente a teoria crítica marxista pode assumir. Concordamos com Marcuse (1969, p. 98) quando “convoca a teoria crítica a assumir em si essas possibilidades extremas: o escândalo do salto qualitativo”.

O Salto qualitativo do qual nos fala Marcuse une-se ao pensamento de Mészáros que convoca os professores a realizar a contra ideologia nas escolas. Essa utopia de Mészáros também pode levar a um salto de qualidade na educação.

Podemos constatar que Marx e Engels, bem como Bloch, Freire, Marcuse e Mészáros convocam à luta. Para Betto essa luta deve ser de todos. Diz-nos:

É necessário que a luta de um se torne a de todos, dificilmente se alcançará o sonho de uma sociedade que favoreça a vida em plenitude. A vida só vale a pena ser vivida movida por sentimentos e práticas de amor, de justiça, de respeito à identidade e aos direitos dos outros. (Betto, 2013: .82).

“O que prova a história das ideias, senão que a produção espiritual se transforma com a transformação da produção material?” (Marx e Engels, 2012: 115). A maneira pela qual os professores reorganizam sua prática diante do horror e aniquilamento de suas condições de trabalho torna-os vítimas das mesmas condições, de uma esperança decepcionada, de uma educação encarcerada. Somente com ações coletivas e fortes estaremos materializando nossas utopias, banindo a violência legalizada e institucionalizada que fomenta a loucura.

O nó Górdio da condição de trabalho e de formação dos professores por falta de ação coletiva tem permanecido sem grandes mudanças historicamente. Sabemos que essas condições de trabalho têm levado os professores a contrair doenças. Inclusive doenças mentais. Loucura é uma categoria sociológica, antropológica, “ao mesmo tempo, uma loucura da realidade” salientam Adorno & Horkheimer (1985: 190).

“A vida da razão aparece na luta contínua do homem para compreender o existente, transformando-o conforme a verdade compreendida, A razão, portanto, é uma força histórica.” (Marcuse, 2004: 20). Nossos seminários buscam constituir-se em um processo de luta que defende uma formação de qualidade e o reconhecimento ao professor como profissional. Queremos isso para toda a América Latina. Não deixa de ser uma materialização de *quantum* do desejo da utopia em nossos projetos de vida. A formação verdadeira de professores é o verdadeiro movimento.

A base teórica fundamental para pensar nosso texto, na verdade é Marx e Engels e seus seguidores. O trabalho do professor e a educação dos seres humanos deveriam ser comparados a uma obra de arte. A arte, em geral, está relacionada à estética. Marx e Engels não elaboraram uma estética nem sistematizaram a arte, porém no conjunto de sua obra podemos “extrair os fundamentos de uma teoria da arte original” diz Lukács (apud Marx e Engels, 2012: 8).

Para Lukács, (apud Marx e Engels, 2012: 12) “a gênese e o desenvolvimento da literatura são parte do processo histórico geral da sociedade”, qual é a essência e o valor estético, ético da formação de professores? O caráter desigual do desenvolvimento do que produzimos são os problemas da arte, práxis ou das condições de nosso trabalho? “Enfim, a história é o solo da ininterrupta produção e reprodução das objetivações humanas” (Carli, 2013: 9).

O nó Górdio da formação de professores é ultrapassar limites. Precisamente, demarcar a situação do comportamento político e do *Que fazer?* teórico que permeia sua práxis em meio às atividades espirituais do gênero humano: poder sonhar e materializar a utopia. A natureza em si não pertence a ninguém. O que criamos a partir natureza e com ela, podem muito bem vir a ser o sonho coletivo.

## Referências

Abbagnano, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Albornoz, Susana. *Ética e utopia: ensaio sobre Ernest Bloch*. 2 ed. Porto Alegre: movimento, Santa Cruz do Sul: RS Ed da Unisc, 2006.

- Adorno & Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- Betto, Frei. *O que a vida me ensinou. O desafio é sempre imprimir sentido à existência*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- Brasil, Manuela Salau. *A produção social das utopias: Uma análise a partir da economia solidária*. Curitiba, 2011. 282 p. tese (Doutorado em sociologia) Programa de Pós – graduação em sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- Brzezinski, Iria, LDB/1996: *uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação*. P. 167-194. In: Brzezinski, Iria (org.), LDB: dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.. São Paulo, Ed. Cortez, 2008.
- Carli, Ranieri. *A política em György Lukács*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- Chauí, Marilena, *Ciência e Cultura*. [www.google.br](http://www.google.br), Acesso, 30 de agosto de 2013.
- Cheptulin, A. *A dialética materialista. Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- Engels, Friedrich. *Do socialismo utópico ao científico*. São Paulo, edit. Alfa-Omega s/d,
- Marcuse, Herbert, *O fim da utopia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra S. A., 1969.
- Marcuse, Herbert. *Eros e civilização*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- Marx, Karl e Engels, F. *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.
- Mészáros, István. *A teoria da alienação em Marx*. Boitempo, São Paulo, 2006.
- Morus, Thomas, *A utopia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2011.
- More, Thomas. *A utopia*. Diálogo sobre o conforto espiritual e a atribulação. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- Bloch, E. *O princípio esperança*. 3 vol. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. UER, 2005.
- Plekhanov, Guiorgui V. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.



Russel Jacoby. O fim da utopia: política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro, Record, 2001.

Saviani, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Saviani, Dermeval, A nova lei da educação: LDB trajetória limites e possibilidades. 10 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Zizek, Slavoj. *Vivendo nos fins dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2012.

# **Innovación y reforma en la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias naturales en el período modernizador: el caso del INEC**

Erramuspe, Juana Beatriz

[erramuspejuana@gmail.com](mailto:erramuspejuana@gmail.com)

Universidad Nacional de Luján. Argentina

La capacitación de docentes en servicio en nuestro país no ha tenido un abordaje sistemático en cuanto a investigación empírica se refiere. Aunque existen estudios de la temática centrados en la aplicación de la Ley Federal de Educación de los años '90, los mismos no realizan una mirada retrospectiva de las acciones anteriores en la historia reciente. Los fundamentos para la constitución de la Red Federal de Formación Docente Continua, asumen para sí el carácter de “pioneros”, en el sentido que se presentan como si fuesen los primeros intentos de normar en la materia. No hay un aprovechamiento del caudal de conocimiento generado en anteriores experiencias. En este sentido, podría plantearse una pérdida de registro histórico de lo actuado e instituido con anterioridad a la LFE.

Los expertos en disciplinas científicas cumplieron un importante papel en el diseño y la implementación de acciones para la capacitación de los docentes de todos los niveles del sistema en el contexto de la LFE. Sin embargo, a pesar del carácter fundacional que se suele atribuir a esta intervención en los '90; fue en los años '60 que se sentaron las bases conceptuales y metodológicas que la hicieron posible.

Si bien pueden encontrarse algunos trabajos que mencionan o reseñan parcialmente los proyectos pioneros en capacitación de docentes en servicio<sup>1</sup>, se encuentran allí sólo algunas afirmaciones muy generales con una periodización muy amplia, que no discriminan el área de capacitación y que no profundizan en las características de los casos particulares<sup>2</sup>. En este sentido, creemos que sólo un

---

<sup>1</sup> Ver Devalle de Rendo (1995; 2002), Santillán, L. (1999), Serra, J.C. (2004) y Vezub, L. (2009)

<sup>2</sup> “El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos”. “El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances

conocimiento profundo de las experiencias concretas de capacitación de docentes durante los años '60, (de una envergadura subestimada en muchos casos) podría habilitar ciertas generalizaciones y/o periodizaciones. El propósito de la investigación que se retoma en esta ponencia, no ha sido arribar a dichas generalizaciones, sino profundizar el estudio de un caso como aporte en esa dirección.

Desde un análisis epistemológico basado en concepciones no positivistas, el conocimiento deviene de la interacción dialéctica del saber disponible en un área y los nuevos saberes que se van generando (nuevas interpretaciones o nuevas miradas sobre lo empírico, que modifican o enriquecen la teoría). No se avanza linealmente en el conocimiento, sino que se resignifica el saber ya disponible.

En el área particular que nos ocupa, existe un cúmulo de experiencias de capacitación de docentes que tuvieron lugar en un período que, políticamente hablando y desde la óptica de reforma de los '90, parece considerarse irrelevante o, incluso, desestimable por ubicarse bajo el rótulo de “desarrollismo”. De manera análoga, tampoco los análisis posteriores, críticos respecto de la LFE, han retomado los aportes de los años '60. Y en esto parece haber una coincidencia desde los años '90: en virtud de que muchas concepciones sociológicas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que acompañaron las políticas desarrollistas, han sido criticadas y revisadas en diferentes formas; tiende a ignorarse el caudal de conocimiento proveniente de las experiencias de aquella época. Subyace a esto una concepción monolítica del conocimiento y de la historia, según la cual, si existen aspectos criticables o susceptibles de revisión en una línea de pensamiento, entonces toda la línea es descartada conceptualmente.

Particularmente, en el estudio de las políticas educativas, suele operarse un reduccionismo sociológico vinculado con la lectura hecha pura y exclusivamente desde el marco interpretativo de la lucha de clases. Desde esta óptica, lo que se define como “desarrollismo”, se visualiza como un nuevo período histórico de recomposición de la lógica capitalista de acumulación, con un predominio total de criterios economicistas, durante el cual se dio un transitorio mejoramiento en las condiciones de vida de las clases populares, que resultaba estratégicamente necesario para un mayor enriquecimiento ulterior de los sectores dominantes. A partir de esta lectura, que podemos compartir en sus fundamentos, parece haberse

---

tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz”. Vezub, L. (2004). Pp. 920- 921.

operado sin embargo un obturamiento en las condiciones para el análisis de los hechos y el conocimiento producido en aquella época.

A nuestro entender, se simplifica con ello excesivamente la interpretación de una etapa que fue rica en matices, en contradicciones y en fenómenos de alta complejidad que no pueden comprenderse linealmente.

Según Popkewitz<sup>3</sup>, el estudio del cambio educativo (desde la perspectiva histórica) tiene como objeto las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización, así como las formas en que se produce y se hace aceptable ese saber, en cuanto prácticas sociales, dentro de ámbitos institucionales. Es necesario encarar el estudio del pasado en el presente, detectando continuidades, discontinuidades, interrupciones y rupturas en la vida institucional. Las relaciones estructurales deben comprenderse como una complicada red de semejanzas que se solapan en el tiempo. No hay cambio monolítico, sino pautas plurales e inestables<sup>4</sup>.

Desde esta perspectiva, es el análisis de los procesos organizacionales particulares, lo que aportará pautas de comprensión de la generación y evolución histórica de ciertos conceptos, materialmente sustentados y que, a su vez, constituyen la base de nuevas organizaciones materiales. En ese análisis, sin duda juega un papel importante el estudio de la lucha de clases, porque permite la inclusión de la noción de *poder*. Pero la realidad es demasiado compleja para quedar encuadrada únicamente en ese marco. Sobre todo, porque desde esa lectura, tienden a perder peso en el análisis los aspectos culturales de los procesos de menor escala, que es donde se definen, en buena parte, las tendencias del cambio social. Y también porque, más allá de las acciones del Estado, puesto en el centro por los estudios de la lucha de clases; es importante tener en cuenta que diversos actores crean regulaciones sociales<sup>5</sup>.

Por lo expuesto, *los propósitos generales* de la investigación aquí presentada apuntaron a lo siguiente:

- Realizar un aporte al estudio *de la capacitación de docentes en servicio en el área de las ciencias naturales, en las década del '60- '70*; describiendo el caso de un *programa específico*, sus modelos organizacionales, los actores intervinientes, la forma en que se dieron los pactos políticos que lo sustentaron.

---

<sup>3</sup> Popkewitz, Th. (2000). "Sociología política de las reformas educativas"

<sup>4</sup> Popkewitz, Tn. (2000). Op. Cit.

<sup>5</sup> Popkewitz, Th. (2000) Op. Cit.

- Revisar las concepciones pedagógicas centrales en que se basó aquella experiencia y las nuevas concepciones que a su vez generó, los cambios y continuidades conceptuales; especialmente los referidos al papel de los especialistas en educación.

Se trató, por lo tanto, de propósitos orientados a una mejor comprensión de la historia de la capacitación de docentes en servicio en la Argentina, a través de la *descripción* de un caso específico.

Estudiar el caso del INEC, ha posibilitado vislumbrar cómo se genera y se materializa en políticas el concepto de la necesidad del saber científico- disciplinar y de los expertos, para el desarrollo de procesos de capacitación de docentes en particular y de cambios curriculares en general. Y también, aportar a la comprensión de cómo se dio la interacción entre organismos estatales de la esfera científico-tecnológica y del ámbito educativo, para la generación de esas concepciones. Como se dijo, se trató de analizar la generación de regulaciones socioeducativas a través del estudio de este caso particular.

Si se revisan los orígenes del INEC, se encuentra que en 1961, en el seno del recién creado CONICET, se funda el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, iniciativa del propio Bernardo Houssay, dirigido en primera instancia por el Dr. Andrés Valeiras. Con la idea de fomentar las vocaciones científicas y mejorar el nivel de la formación en ciencias de los ingresantes a las carreras científicas en la universidad – según consta en los objetivos fundacionales del Departamento- las acciones del organismo se dirigieron directamente a la capacitación de los docentes de ciencias del nivel medio. Se eligió para ello la modalidad de cursos intensivos presenciales, aunque también se pusieron en marcha acciones a distancia a través de la producción y distribución de materiales específicos. Con el aporte económico y la orientación estratégica de importantes organismos internacionales – como UNESCO, la Ford Foundation, la Fundación Nuffield, ente otros- la materialización de las acciones fue sostenida durante los primeros tiempos sólo por el sector científico tecnológico, que procedía de manera autónoma respecto de las autoridades del sistema educativo.

Ya en el año 1967, el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias pasa a depender de la Secretaría de Educación de la Nación y se convierte en el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias o “INEC”, bajo la dirección del Prof. Ángel Hernáiz. Es en este período que se producen interacciones de carácter fundacional entre los representantes del sector científico- tecnológico y

los del sector educativo, que serán significativas para el tipo de análisis propuesto en este estudio.

El cambio en la dependencia jerárquica y el status del organismo, los reacomodamientos organizacionales ocurridos a partir de la coparticipación de científicos y autoridades educativas en la dirección del Instituto, la ratificación o rectificación de modalidades de acción a partir de ese momento, y las concepciones epistemológicas y políticas referidas a la capacitación de docentes en ciencias que se generan como consecuencia de este conjunto de experiencias; constituye el tipo de caso que, como dijimos, puede mostrar el interjuego complejo de actores sociales diversos en la generación de regulaciones socio- educativas.

Respecto del tratamiento del material de campo, el análisis de los datos recogidos en terreno, resultó rico y complejo. La primera inclinación podría haber sido la de situarse para realizarlo en una posición de crítica externa o, si se quiere, en una perspectiva prescriptiva. Hubiera resultado relativamente sencillo, a la luz de las actuales teorías políticas, epistemológicas y didácticas, realizar simplemente un conjunto de señalamientos que diesen cuenta de los “errores” de enfoque con los que se encararon las acciones del INEC: actualmente se hallan cuestionados los fundamentos de la teoría del capital humano, del aprendizaje por descubrimiento o de la multiplicación como estrategia válida para la capacitación de los docentes. No obstante, no hubiera tenido sentido sostener que cualquiera de esas ideas, presentes implícita o explícitamente en los fundamentos de las acciones del INEC, constituyeron errores o desaciertos teórico- metodológicos. Una afirmación de ese carácter hubiera significado una lectura descontextualizada y estéril.

Por el contrario, la intención de este trabajo de investigación ha sido comprender las acciones del INEC en el marco de su contexto específico. Se ha intentado, precisamente, reconocer los factores contextuales que dotaron de sentido a esas acciones, que las hicieron posibles en el momento socio-histórico-político en el que se dieron.

Paradójicamente, cuando se desestima la necesidad de profundizar el conocimiento de las políticas educativas del período desarrollista, atribuyéndole a todo lo actuado en aquel momento una base epistemológica positivista, se está poniendo en juego un razonamiento comparable: que la investigación educativa avanza linealmente hacia estadios racionalmente superadores, que aportan inexorablemente a la mejora de los modelos de interpretación y también de la organización social – educativa- en sí.

Volviendo a las ideas de Popkewitz, es necesario descentrarse de la idea de progreso como epistemología de la investigación educativa y del cambio educativo. Partiendo de lo que él llama Epistemología social, hace falta también una redefinición del papel del intelectual, al que debemos dejar de ver como el único poseedor del saber necesario para orientar los cambios sociales en general y educativos en particular.

Los modelos de la investigación educativa que suponen a las reformas como estrategias absolutamente racionales, invisibilizan las formas de regulación social de la enseñanza. En lugar de ello, deberíamos comprender a las reformas como interrupciones en los modelos de regulación social, que tienen lugar debido a la acción de múltiples actores y en un contexto altamente complejo. La direccionalidad que las reformas intentan imprimir racionalmente en el devenir de los hechos educativos, es sólo uno de los elementos del cambio educativo. Uno más entre los múltiples factores intervinientes, a los que sin embargo dejamos de considerar o prestamos menor atención en aras de desarrollar interpretaciones limitadas a los efectos causados por las intervenciones manifiestas y explícitas del movimiento de reforma.

Metodológicamente, la reconstrucción de un evento que data de cuarenta años tiene limitaciones específicas: por ejemplo, solo se pudo acudir a personas que en el momento de participar en la experiencia eran muy jóvenes, quedando excluidos los agentes con mayor experiencia y autoridad. Esto sesgó de una manera muy concreta el tipo de testimonios recogidos. Seguramente, estamos ante actores convocados a la experiencia y no ante sus iniciadores. Con ello, sólo se pudo acceder de manera indirecta a las motivaciones de los fundadores. Pero, a la vez, se trataba de los destinatarios de aquellas acciones iniciales, los que oficiaron de nexo entre lo planificado y la puesta en práctica, quienes se insertaron en el sistema con las nuevas perspectivas construidas a partir de la experiencia; y que pudieron aportarnos su comprensión de las líneas de continuidad con las reformas posteriores al INEC.

Se ha trabajado con el método comparativo constante para el análisis de los datos, de manera de poner permanentemente en interacción la información empírica, los supuestos de investigación y la teoría. Creemos que ésta es una forma de análisis que guarda coherencia con el modelo heurístico propuesto.

La interpretación de los actores fue tomada como centro, no para la descripción objetiva de la verdad sobre el INEC; sino como parte constitutiva de la realidad subjetiva y compleja que lo conformó como organización y que acotó sus proyecciones

hacia el futuro. Se persiguió por tanto la visión particular de cada entrevistado. Se entrevistó a capacitadores y capacitados, así como a iniciadores de la experiencia.

Se realizó triangulación de fuentes y técnicas. Las entrevistas se tomaron como complemento del análisis del material documental recolectado, también hecho mediante el método comparativo constante. El centro estuvo puesto en el material documental, aportando las entrevistas la interpretación desde los distintos roles y experiencias de los agentes.

Los documentos han aportado información sobre la normativa inherente a los objetivos y propósitos de la política pública que dio origen al INEC. Permitieron una reconstrucción fundada de la línea intencional – en el sentido analizado por Popkewitz- de la reforma. Las entrevistas aportaron información sobre algunas de las estrategias y dinámicas impuestas por los actores sobre esa normativa y que resignificaron la política en cuestión. Pero, sobre este segundo aspecto, sólo se contó con el material acotado que aportaron algunos pocos actores y se realizaron sólo inferencias parciales que, no obstante, permiten resaltar conceptos importantes generados inductivamente. Sobre ellos queda seguir trabajando.

Pedró y Puig explicitan la naturaleza política del concepto de reforma, atribuyendo su grado de posibilidad a la medida en que un organismo público o grupo de personas gane o pierda la posesión o el acceso a un bien material, actividad o servicio, o la capacidad de decisión sobre alguna materia. Asimismo ligan la posibilidad de reforma a la medida en que un organismo público o grupo de personas deba hacer o dejar de hacer, de manera obligatoria, alguna actuación o actividad. Cualquiera de las dos condiciones de posibilidad debe mantenerse de manera suficiente en el tiempo como para lograr efectos primarios<sup>6</sup>.

En el caso del INEC resulta aplicable especialmente la primera de las dos condiciones de posibilidad mencionadas: postulamos que el sector científico-tecnológico ganó literalmente espacios para la toma de decisión y la acción directa sobre el sistema educativo. En cuanto a la segunda condición, podría argumentarse que, desde su propia concepción internacionalmente inspirada, y tal como se sostuvo en el capítulo I, el CONICET recibió el mandato de incidir sobre la enseñanza en un sentido determinado. Por definición, debía llevar adelante la tarea de mejorar los niveles de alfabetización científica y fomentar las vocaciones, tarea que debía desplegarse y sostenerse en el tiempo para lograr efectos concretos, y que puede haber configurado la segunda condición que postulan Pedró y Puig para impulsar una reforma educativa.

---

<sup>6</sup> Pedró, F.; Puig, I. (1998): pp. 46-47



Los testimonios dan cuenta de que aspectos tales como la selección de los docentes participantes, la comunicación con escuelas profesores, la selección de los contenidos de la capacitación, la modalidad de los cursos y, sobre todo, la planificación de acciones a desarrollar en las instituciones escolares como programas de acción más o menos estructurados luego de capacitados los docentes; fueron constituyendo progresivamente decisiones tomadas de manera relativamente autónoma por los agentes del sector científico- tecnológico, aunque lógicamente se convocara a posteriori a los agentes del sistema educativo.

En cuanto al “mandato” recibido internacionalmente; está claramente consignado en documentos y testimonios. Estaba claro el conjunto de objetivos que materializarían el buscado mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Ese objetivo y los modos de alcanzarlo se definieron explícitamente en la década del '60 y perduraron varias décadas después, en filiación con las reformas de los '90. La necesidad de modernización de la enseñanza científica y la capacitación de los docentes como medio para ello se constituyen en este sentido en ideas fuerza que se manifiestan hasta el grado de saturación en documentos y testimonios.

Como vemos, aumento de las cotas de poder con las que se contaba y existencia de un mandato o misión – condiciones para de posibilidad de la reforma- estaban claramente presentes.

Por supuesto, las reformas en el sistema educativo argentino han sido de signo muy heterogéneo, encaradas por agentes igualmente diversos. Pero lo novedoso de las reformas introducidas a principios de los años '60, es precisamente que los agentes que las llevaron adelante no formaban parte del sistema educativo propiamente dicho, sino que provenían del complejo científico- tecnológico. Y la racionalidad de fondo para las prescripciones emanadas no era tampoco exclusivamente educativa, sino que estaba vinculada a los contenidos de la ciencia y a las necesidades de la comunidad científica local e internacional. En ninguna otra coyuntura posterior ha vuelto a ser viable una reforma educativa encarada exclusivamente por el sector científico tecnológico.

Todos los elementos mencionados parecen indicar que la principal misión del INEC estuvo relacionada con la necesidad de instalar una nueva cultura en torno a la enseñanza de las ciencias y con la traducción o traspolación de lo que se concebía como el pensamiento científico a los modos de pensar la ciencia escolar.

Desde el punto de vista organizacional, la metáfora de la cultura implica comprender a las instituciones como sistemas de significados compartidos, con el eje en lo interpretativo. Era clave desde aquí construir cultura en torno a ese conjunto

de representaciones. Para ello, era requisito contar con una organización que, constituida por agentes pertenecientes a la cultura científica por formación, se abocara a la transmisión de esa cultura hacia el sistema educativo. Y desde allí al resto de la sociedad.

El conjunto de representaciones a transmitir estaba claramente establecido, no tenía fisuras, ni admitía cuestionamientos: se trataba de los dogmas del método científico entendido como unívoco. La transitividad o posibilidad de pasaje directo desde las organizaciones científico- técnicas (CONICET) a las intermedias (INEC) y de ahí al sistema educativo y a la sociedad en general, era igualmente incuestionable desde la lógica de la modernización. La metáfora de la organización como cultura, en tanto pone en el centro los espacios de creación de significaciones y resignificaciones colectivas; resulta el instrumento adecuado para pensar el INEC. Desde esta perspectiva – aunque no existiera posibilidad de metalectura teórica en aquel momento- la organización que analizamos estaba destinada a extender la cultura científica en base al supuesto más elemental de la modernización: que era posible transformar las estructuras sociales desde la planificación racional de acciones sistemáticamente desarrolladas.

Más allá de lo dicho, quizá el mecanismo que debiera concentrar mayor atención desde el análisis organizacional es el hecho de que, a pesar del contexto altamente favorable a la expansión de la cultura científica en el período que nos ocupa, el INEC debió enfrentar numerosas resistencias provenientes del conjunto de tradiciones educativas que le hicieron asumir estrategias especiales, progresivas, tentativas, en el proceso de construcción de cultura señalado.

Postulamos la posibilidad de que los agentes del INEC que dirigían las acciones, hayan subsumido los objetivos de modificación de los planes de estudio y de intervención en la formación docente de grado bajo la carátula exclusiva de la capacitación, para reducir al mínimo aquellas resistencias.

Finalmente, no se llegó a actuar sobre la formación de docentes propiamente dicha. El fin de la vida institucional del INEC<sup>7</sup>, acaeció en el momento en que estaba avanzada la modificación de los planes de estudio de media. Esa modificación se produjo en buena parte como producto de las experiencias piloto del INEC, presentadas en lo formal tan solo como una parte más de la capacitación de los docentes que encaró la organización. Eso dejó cambios significativos en los planes, sin que se estableciera claramente a esos planes como objetivos del INEC.

---

<sup>7</sup> No hay registros al respecto, pero el fin de la vida institucional del INEC se produjo en algún momento entre 1974 y los primeros años de la Dictadura.

Es interesante reflexionar sobre la dificultad que tendría el análisis si se buscara relacionar las modificaciones en la enseñanza media de manera directa con el INEC tomando tan solo las enunciaciones explícitas de los objetivos organizacionales.

A pesar de no estar en condiciones de ofrecer una descripción cuantitativa de los alcances de las acciones del INEC –y de que por razones metodológicas no se haya apuntado a ello- dado el carácter fragmentario de la información cuantificada<sup>8</sup>, hemos ofrecido una serie de razones de peso para considerarlas parte significativa de una política pública específica.

Postulamos que en el caso de las acciones de capacitación de docentes encaradas por el INEC, en la política pública que representaron esas acciones y en las transformaciones operadas a partir de ellas, hubo un cambio trascendente en lo que se podían considerar actores potenciales de un proceso de reforma educativa. El caso del INEC fue una de las líneas de acción en las que se configuró el papel de los especialistas en educación. En este caso: el especialista en enseñanza de las ciencias proveniente directamente del ámbito científico. Por primera vez en la historia de la enseñanza en el país, los actores del ámbito científico- tecnológico tenían el poder de intervención necesario para ello. Y, en ese sentido, las disputas de intereses con los inspectores de enseñanza, tradicionales referentes hasta ese momento; estuvieron lejos de ser sólo anecdóticas: en esas disputas se efectuaba una transferencia del conocimiento experto de una manera que trascendería la coyuntura. Fueron necesarios numerosos recursos y estrategias para lograrlo. Por supuesto, no era ésta la única forma posible de hacer las cosas. Pero lo interesante del período modernizador de la enseñanza, fue la potencialidad cierta de instalar la idea de que así era – como parte de una “cultura” definida.

Volviendo a nuestro objeto, la concepción de que esta reforma en particular, con los dogmas de la ciencia puestos en el centro de las prioridades, era inevitablemente necesaria, se unió a la idea de que la innovación era esencialmente positiva en sí misma. Se configuró con ello hacia fines de los '60 una coyuntura favorable a la reflexión pedagógica centrada en las técnicas, en los modelos experimentales y en la multiplicación como modos de garantizar el aprendizaje de la ciencia en el nivel medio y mejorar así los niveles de alfabetización científica y el avance de la ciencia en general. La influencia de esa reforma fue profunda y dejó una impronta que se

---

<sup>8</sup> Sólo en algunos pocos casos, los documentos ofrecen datos sobre cantidad de docentes participantes en las acciones de capacitación, sin que sea posible llegar a la información completa.

hizo sentir en las décadas posteriores. El INEC y su accionar fue una parte reconocible de esa reforma.

En cuanto a la capacitación entendida como uno de los niveles de profesionalización de la tarea docente— en este caso en relación a la enseñanza de las ciencias— aparece tradicionalmente asociada con el proceso de racionalización científica y la constitución de un “saber experto”, propio del ámbito universitario<sup>9</sup>.

En cuanto a la innovación y a quiénes se concebía que podían ser los agentes que la llevaran adelante, en el análisis documental los fundamentos de las acciones del INEC colocan al Estado como el “garante natural” de la capacitación. Y ello obedece a que el Estado es, en primer lugar, el agente central de los procesos de modernización.

En este aspecto, hay una diferencia importante respecto de lo que ocurriría 30 años después: mientras el Estado era visto en los sesenta como el garante natural del carácter sistemático de la modernización educativa, en los noventa se halla en retirada de la mano de las políticas de ajuste económico y descentralización operativa que desarticularon el sistema educativo. En este último escenario, primó más bien la idea de que la innovación prácticamente no es posible en el seno de las organizaciones públicas.

Es importante comprender al período y a las acciones de capacitación así encaradas como un eslabón importante en la instalación de las propuestas tecnicistas. Pero ya no desde una crítica extemporánea, sino comprendiendo su génesis, las formas en que se estableció aquella racionalidad, como engranajes en el devenir de procesos de cambio que aún hoy condicionan el quehacer educativo. Porque, en esa misma lógica de comprensión del cambio educativo que venimos sosteniendo, el cúmulo de saberes y de entramados organizacionales generados en aquella época no han sido cambiados de manera definitiva, aunque las reformas posteriores postularon explícitamente su superación.

En cuanto a la ubicación de las acciones del INEC en las escasas periodizaciones de la capacitación de docentes en nuestro país, los datos recogidos en este trabajo nos permiten plantear algunos cuestionamientos.

Si bien en lo manifiesto (en los objetivos explícitos), las acciones del INEC se presentan como orientadas exclusivamente a la capacitación individual de los docentes; cuando se describen las acciones concretas se percibe inmediatamente que gran parte de ellas están dirigidas a la intervención directa de los capacitandos, grupalmente organizados, en la transformación del sistema educativo. De esta

---

<sup>9</sup> Serra, J. C.: 2004. p. 45.

forma, en el documento correspondiente a los llamados Cursos Latinoamericanos, donde se prevé una etapa de destinada a diseñar e implementar planes piloto para la enseñanza de la Biología desde el primer año de la escuela secundaria<sup>10</sup>, también aparecen narraciones acerca de grupos originados – y fomentados- en los cursos del INEC , que con el tiempo se transforman en grupos autogestivos para la convocatoria a nuevas instancias de capacitación .

En este sentido, la evidencia recogida contradice en cierta forma las afirmaciones teóricas más usuales al caracterizar la capacitación docente en el período. Por ejemplo, J.C. Serra<sup>11</sup> señala que la capacitación en este período es escasa y asistemática, agregando que está exclusivamente orientada a la capacitación individual del docente bajo el formato de cursos. Llama a este modelo “Modelo de formación orientada individualmente”, diferenciándolo claramente del modelo en el que los docentes participan de tareas de desarrollo curricular (“Modelo de desarrollo curricular y organizativo”). A partir de la evidencia recogida, podría cuestionarse la afirmación de Serra acerca de que este último modelo no se presenta en la capacitación docente característica de las décadas del ‘60 y ‘70. Por lo menos para el área de Ciencias Naturales y en el caso del INEC, la capacitación está, por el contrario, fuertemente unida a tareas de desarrollo curricular.

La diferencia en la interpretación depende, justamente, de la forma en que se conciben los procesos en la práctica. Si sólo se toma en cuenta lo explícito y manifiesto de los procesos de reforma, la capacitación en el período se presenta como exclusivamente orientada a los cursos para los docentes en tanto agentes individuales. Si se tienen en cuenta además las transformaciones operadas por los actores, plasmadas solo parcialmente en lo enunciativo, veremos que el caso del INEC implicó acciones directas sobre el sistema, modificación de los planes de estudio del nivel medio, generación de grupos autogestivos para el mejoramiento de la enseñanza. Y todo esto desde la perspectiva de la capacitación.

Por supuesto, este estudio no es suficiente para proponer un cambio en las periodizaciones. Pero nos permitimos dejar planteados algunos interrogantes al respecto a la luz de la evidencia recogida.

Esperamos haber contribuido con el análisis de este caso particular a la comprensión de las reformas educativas como procesos complejos que, lejos de estar linealmente determinados por la normativa y las intencionalidades explícitas de quienes las impulsan; se configuran dialécticamente a partir del entramado de

---

<sup>10</sup> Ratificado también en las entrevistas

<sup>11</sup> Serra, J. C. : 2004

acciones, interpretaciones, adecuaciones y resistencias de los actores y las organizaciones en los contextos particulares. Creemos haber presentado evidencia concreta de la manera en que el INEC puso en marcha una serie de estrategias en pos del cambio, que fueron mucho más allá de la mera enunciación normativa y/o la prescripción de la enseñanza a través de la capacitación de los docentes. Y de cómo esas estrategias se reconfiguraron permanentemente en el desarrollo mismo de los procesos, debido a la interacción condicionante con actores y circunstancias específicos.

## Referencias bibliográficas

- Devalle de Rendo, A. (2009) *“La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros”*. Ed. Lugar. Buenos Aires.
- Pedro, F.; Puig, I. (1998) *“Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada”*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Popkewitz, Th. S. (2000) *“Sociología política de las reformas educativas”*. Ediciones Morata. Madrid.
- Serra, J.C. (2004) *“El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional”*. FLACSO. Miño y Dávila. Bs. As.
- Vezub, L. F. (2009) *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México

# ¿Dijo “animador<sup>1</sup> sociocultural”?: sobre prácticas de escritura de profesores en letras en formación y prácticas profesionales

Fernandez Vicente, Nicolás

[nicofernandezvicente@gmail.com](mailto:nicofernandezvicente@gmail.com)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

¿Qué escribe y de qué modo lo hace un profesor en Letras en formación mientras transita su carrera de grado? ¿Cómo enseña a escribir y cómo se le exige, según lo que de él se espera, que lo haga luego en sus lugares de trabajo? ¿Qué sucede con quienes comenzamos la carrera “porque nos gusta escribir”? Aquí se ofrecen algunas reflexiones en torno a estas preguntas, que sirvieron de base en la elaboración de un plan de investigación para la inscripción en una beca de posgrado.

## El perfil profesional ampliado del Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur<sup>2</sup>

En “Volver a educar. El perfil del profesor en Letras”, Bombini, Blake y Boland (1999) proponen que es necesario repensar el perfil del Profesor en Letras a partir de la revisión de ciertos prejuicios que giran en torno a su formación en el ámbito universitario. El más común de ellos es aquel que supone que el egresado solo puede desempeñar sus prácticas profesionales en el nivel secundario.

Motivados fundamentalmente por esta concepción limitada sobre las tareas que un profesor en Letras puede realizar, Bombini *et al.* plantean la necesidad de pensar en un perfil profesional ampliado e interdisciplinario del egresado, interesado por las cuestiones pedagógicas y con fuertes relaciones interinstitucionales. Para ello, distinguen tres ámbitos que se vinculan con “áreas laborales vinculadas con lo educativo en la que efectivamente se desempeñan los graduados en Letras” (1999: 5): el ámbito de la educación formal, el de la educación no formal y el de la gestión educativa.

La formulación de los alcances del título de Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur<sup>3</sup> se encuentra organizada según este perfil profesional

---

<sup>1</sup> Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

<sup>2</sup> De aquí en adelante, UNS.

ampliado del egresado e intenta derribar, en principio, los lugares comunes que Bombini *et al.* (1999) se proponen revisar en su trabajo. En el caso de la educación formal, por ejemplo, los alcances prevén que el egresado podrá desarrollar sus actividades no solo en el nivel secundario, sino también como formador de formadores en los niveles superior universitario y no universitario.

No obstante, tal como sucede con cualquier marco regulatorio instrumentado solo a través de la letra escrita, toda formulación necesita de prácticas que acompañen y logren instalar en el imaginario social las concepciones que propone; si no lo hace, está condenada a vaciarse de contenido y convertirse en letra muerta. En este sentido, es muy común escuchar todavía que a los egresados se les pregunte en los pasillos de la universidad si terminaron “la carrera”, en referencia casi exclusiva a la licenciatura en Letras. Esto sucede tanto con docentes universitarios como con los mismos estudiantes, quienes, en muchos casos, consideran que el título de profesor les otorga una salida laboral inmediata en el nivel secundario frente a la incertidumbre que suele producir un desempeño futuro como licenciados en el ámbito de la investigación académica y promoción científica. Por ello, en más de una ocasión, la pregunta por “la carrera” pone al profesorado en un lugar subsidiario en relación con la licenciatura.

Bombini *et al.* (1999) entienden que, si el perfil del egresado del profesorado reconoce que este puede actuar en los distintos niveles de la educación y no solo en ellos sino también en proyectos de capacitación docente, se estaría saldando de algún modo “una deuda que la universidad mantiene consigo misma: la necesidad de repensar su rol en la formación de docentes y a propósito de las demandas sociales más actuales dirigidas a estos profesionales” (1999: 1). Pero, a pesar de ello, no está de más insistir en la idea de que resulta imprescindible pensar cuáles son las prácticas que son necesarias durante la formación para llenar de contenido los alcances del título que se les presentan a los estudiantes a la hora de inscribirse en el profesorado.

En lo que respecta al ámbito de la educación formal, las asignaturas *Didáctica y Práctica del Nivel Superior* y los seminarios *Perspectivas pedagógicas de la Educación Superior y Política y Legislación del Nivel Superior* ofrecen un entorno que permite a estudiantes avanzados desarrollar prácticas que contribuyan a derribar el mito del nivel secundario como el hábitat natural de trabajo de los profesores en Letras. Sin embargo, es importante considerar que no dejan de

---

<sup>3</sup> Resolución N.º 1021/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12316.pdf> (consulta: julio 2013).



constituir espacios específicos para la instrumentación de este tipo prácticas que, al mismo tiempo, siguen engordando el paquete de las “materias pedagógicas”, cuestión que se encuentra en estrecha vinculación con otro de los prejuicios habituales, según Bombini *et al.*, que recae sobre la formación del Profesor en Letras: “...habitualmente los alumnos consideran que los contenidos y planteos globales de estas materias no se articulan claramente con las disciplinas del área de Letras y esto parece demostrar la existencia de un trabajo de articulación interdisciplinario todavía pendiente (...)” (1999: 2).

Por otra parte, desde las asignaturas “disciplinares” tampoco se llevan adelante propuestas que tiendan a realizar un aporte en esta dirección, ni siquiera como iniciativa individual de los docentes a cargo de las cátedras, quienes parecen estar preocupados únicamente por los contenidos específicos del área de Letras: lo que hay que saber sobre *La Ilíada* está muy lejos de cómo puedo enseñar *La Ilíada* en el 4.º año de la educación secundaria, en el profesorado de Lengua y Literatura del nivel terciario o en el magisterio de Nivel Inicial. El problema proviene del hecho de que, según pareciera, las materias disciplinares no forman parte del profesorado y que, por lo tanto, los contenidos relacionados con él son jurisdicción de las materias mal llamadas “pedagógicas”, que desde sus programas promueven contenidos específicos del área de Ciencias de la Educación.

Frente a esta situación, Bombini *et al.* proponen que “habría que postular que la formación del futuro profesor en Letras debería incluir una serie de contenidos que podrán considerarse imprescindibles para su práctica” (1999: 3), que sean abordados desde un área de formación pedagógica que logre articular los aportes provenientes del área de Letras con los del área de Ciencias de la Educación.

## ¿Dijo “animador sociocultural”?

Se podría considerar que uno de esos contenidos imprescindibles deberían ser las prácticas de escritura que los futuros egresados deberán promover luego en espacios de educación no formal y, por qué no también, en las escuelas.

Siguiendo la línea propuesta por Bombini *et al.* (1999), el perfil del Profesor en Letras que se egresa en la UNS contempla, además de la docencia en los niveles medio y superior, la realización de actividades de animación sociocultural tales como talleres de lectura y escritura en asociaciones de base, clubes y bibliotecas populares en el ámbito de la educación no formal.

Antes de comenzar a abordar qué prácticas de escritura desarrollan los estudiantes durante su formación que los preparen para la coordinación de talleres,

es preciso esbozar qué entendemos por animación sociocultural. En primera instancia, se trata de un concepto inexistente en las clases y ni siquiera mencionado en los programas de las materias del Profesorado en Letras de la UNS.

En relación con ello, Úcar Martínez nos ayuda a ubicar históricamente la irrupción del término animación sociocultural:

(...) en relación con la animación, se suele señalar que el término fue utilizado por primera vez en un documento del Ministerio francés de Educación Nacional en el año 1945. Esta nueva denominación venía a caracterizar a toda una serie de agentes sociales –herederos del movimiento de la educación popular- que desarrollaban acciones socioeducativas y culturales con personas, grupos y comunidades en sus propios ámbitos territoriales de vida cotidiana. (2002: 1)

Ahora bien, ¿qué prácticas tienden a la formación de los estudiantes del profesorado en Letras como animadores socioculturales en alineación con este sentido histórico? Y, más precisamente, ¿con qué prácticas de escritura, dado que casi solo a estas queda circunscripta la animación sociocultural en los alcances del título, se trabaja durante la formación de los profesores en Letras en la Universidad Nacional del Sur?

Haciendo un sondeo a vuelo de pájaro diríamos que, desde el plan de estudios, no existen prácticas que realicen un aporte en esta dirección. Sí se podrían mencionar casos aislados de algunas experiencias provenientes de agrupaciones estudiantiles o grupos de estudiantes conformados *ad hoc* que las han abordado, pero aún estas siempre se mantuvieron en los márgenes.

Un buen ejemplo es la experiencia que desde 2002 realizan los estudiantes de Didáctica Especial en Letras de la Universidad de Buenos Aires bajo la supervisión de Mirta Gloria Fernández, quienes realizan sus prácticas pedagógicas en talleres de lectura y escritura dentro del Instituto de Minoridad José de San Martín. Gustavo Bombini (2006), en el prólogo al libro que recoge diversas reflexiones sobre esta experiencia, señala que este tipo de prácticas propone al taller como un espacio donde también se produce la formación de profesores desde la cátedra de la universidad, en la que futuros profesores indagan sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales, resignificando a partir de allí saberes específicos aprendidos para ellos a lo largo de cinco años “(...) para inventar nuevas prácticas, para lograr que los chicos del Instituto San Martín, que está en el mismo barrio que la Facultad de Filosofía y Letras de la calle Puan, y los futuros profesores en Letras establezcan un diálogo (...)” (Bombini, 2006: 13).

Esta última reflexión podría reforzar sin quererlo la idea de que aprender a enseñar en talleres en ámbitos de la educación no formal no requeriría de prácticas vinculadas a ella durante la formación, sino más bien de poner a funcionar en determinadas condiciones los conocimientos estrictamente disciplinares aprehendidos durante la carrera cuando se está cerca de su fin. “Inventar nuevas prácticas” debería enunciarse, como se verá más adelante, desde la concepción de la *inventio* propuesta para la escritura por Maite Alvarado (1998), es decir, de la búsqueda en la memoria de la formación de diversas herramientas ya conocidas que colaboren en la producción de una práctica nueva en esos contextos.

## **Alfabetización académica y prácticas de escritura de invención en las primeras clases del Profesor en Letras**

El problema de las prácticas de lectura y escritura ha adquirido, en las últimas décadas, una enorme relevancia en el seno de universidades públicas preocupadas por la inserción y permanencia de sus estudiantes. Con el formato de talleres, asignaturas remediales o bien en el interior de cada materia, estas instituciones han asumido el desafío de incorporar contenidos y estrategias vinculados a la *alfabetización académica*, entendida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005: 13).

En este contexto, se espera que los estudiantes, a lo largo de su trayecto formativo, incorporen lo que podríamos llamar un “lenguaje académico” universitario para que sean capaces de producir determinados tipos de texto propios del ámbito universitario, dentro de los cuales se encuentran las monografías, los informes de lectura, los parciales y no muchos más, al menos en la práctica concreta. Pero, por más que pueda parecer extraño, también los estudiantes deben aprender la producción de estos tipos de texto mientras van haciendo su camino, haciéndose con la experiencia, errando el rumbo y volviendo a empezar, incluso en situaciones poco favorables para su apropiación como son los exámenes.

Asumiendo ese desafío mencionado líneas más arriba, el actual plan de estudios del profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, cuyo ingreso no exige la presentación de los ingresantes a un examen, cuenta en el primer año de la carrera con una asignatura denominada “Taller de comprensión y producción de

discursos”<sup>4</sup>. Este espacio presenta, *a priori*, dos cuestiones sobre las que se debe reparar. La primera es que en ella parecieran concentrarse todos los esfuerzos para que los estudiantes comiencen a apropiarse de ciertas prácticas de escritura dentro de la universidad. Allí se trabaja con discursos exclusivamente académicos, sobre los que se aborda el análisis de la construcción discursiva de esos tipos de texto y su producción por fuera de cualquier contenido de la disciplina que se estudia. Esto último guarda relación con el segundo problema, que tiene que ver con que es necesario entender las prácticas de escritura como un proceso de lenta maduración que los estudiantes deberían ir incorporando a medida que transitan su formación. En consonancia, Klein y Di Marzo arguyen que la decisión curricular de ubicar los talleres al inicio de las carreras responde a una concepción de escritura que se piensa como un medio para comunicar lo que se sabe; por lo tanto, basta con saber simplemente para poder escribir (2012: 728).

Al tiempo que sucede esto, en las primeras clases del ingreso a la carrera los estudiantes del profesorado en Letras de la UNS aún siguen escuchando que a la universidad no se viene a aprender a escribir. La pregunta es: ¿a escribir qué?, ¿de qué modo? ¿Qué es lo que quiere decir “escribir” en este marco? Paula Labeur también hace referencia a este fenómeno:

(...) como aquel “Dejad, los que aquí entráis, toda esperanza...” que leyera Dante a las puertas del infierno, muchos estudiantes escucharon en el ingreso a la carrera de Letras: “acá no se viene a aprender a escribir”, “aquí no se viene a ser escritor”. (2011: 1)

“Escribir”, entonces, es una práctica propia de quienes producen el material que es uno de los objetos de estudio en la carrera de Letras (los escritores). Si las universidades, para evitar la deserción, promueven estrategias y generan espacios vinculados a la *alfabetización académica*, sería bueno preguntarse también qué acciones podrían impulsar para que los estudiantes que ingresan en el profesorado en Letras permanezcan en la institución. Como señala Paula Labeur:

La escritura de ficción queda para el afuera, para aquellos que quieren ser escritores, además de profesores –especie bastante combatida que debe mostrar sus aptitudes defensivas o de adaptación al medio cada vez que escucha que a los profesorado de Letras no se viene a aprender a escribir– o escritores a secas –que probablemente abandonarán el profesorado en cuanto comprendan que están en el lugar equivocado. (2008: 1)

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que la asignatura se dicta para las seis carreras del Departamento de Humanidades (Lic. y Prof. en Historia, Lic. y Prof. en Letras, y Lic. y Prof. en Filosofía).

Este “escribir” resulta una práctica marginada del ámbito universitario, pero de la que, sin embargo, los futuros profesores deberán apropiarse como herramienta para su práctica profesional. No obstante, desde algunas asignaturas que forman parte del plan de estudios del profesorado en Letras en la UNS se han instrumentado prácticas que acercan a los estudiantes consignas de escritura de ficción.

## **Algunas experiencias con la escritura de invención durante la formación en el profesorado en Letras en la UNS**

Antes de comentar los trabajos realizados en cada materia, resulta necesario pensar qué entendemos por ese “escribir” aparentemente vedado en la universidad. En esta línea, las reflexiones de Maite Alvarado (1998) en torno al concepto de escritura de invención contribuyen a pensar desde qué lugar instrumentar prácticas de escritura “no académicas” durante la formación de profesores en Letras. La noción de invención, en lugar de la de creación, proviene de la retórica clásica y se define como descubrimiento, e implica saber buscar según los objetivos que se persiguen con el discurso y del público al que se pretende convencer. De esta manera, la escritura de invención no solo estaría representando la escritura llamada habitualmente creativa, sino también otros tipos de escritura, ya que en todos los casos media una búsqueda.

Lejos de la práctica de escritura encorsetada que suele imponer un examen parcial, en la materia Lengua y Cultura Latina II se propone a los estudiantes, en carácter de trabajo final para acceder al cursado de la materia, la escritura de un epitafio sobre la propia muerte e incluso la escritura de un grafiti pompeyano, equivalentes a los avisos clasificados del prohibido rubro 59. La consigna de escritura conlleva la dificultad de tener que estructurar el pensamiento desde la lengua latina aprendida, pero también genera condiciones para hacer creer lo que se está diciendo, esto es, construir ficción.

Otra experiencia de escritura similar a la anterior se lleva a cabo en el ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el marco de un examen parcial domiciliario. Marta Negrin, profesora a cargo de la cátedra, describe una de las tantas realizadas en su materia en el artículo “Escribir ficciones en la universidad”:

(...) les pedimos a los estudiantes que imaginen una breve secuencia de clases o de encuentros en un taller, destinados a promover prácticas de lectura y escritura en torno de uno de los cuentos propuestos (u otro que ellos elijan). La tarea consiste en

escribir una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que dé cuenta de los propósitos para esas clases o encuentros, donde se justifiquen las decisiones, se expliquen actividades y se prediga acerca del posible impacto de esas tareas en el aula. Este género contará con la narración como secuencia dominante, y podrá estar combinada con otras secuencias como la descripción, la argumentación y hasta el diálogo (2008: 3-4).

La docente a cargo de esta misma materia también ha trabajado la escritura de casos, en los que los alumnos imaginan cómo será volver a tomar contacto con la escuela luego de su egreso y en qué situaciones se podría ver inmerso<sup>5</sup>.

Otro trabajo de escritura inusual, que consiste en un ejercicio de traducción de la obra de los poetas que conforman el *corpus* bibliográfico del programa, también se propone en la instancia de examen final de la cátedra Literatura Contemporánea II. En este caso, la tarea de escribir no solo se presenta como un ejercicio disruptivo dentro de las prácticas habituales, sino que, como toda traducción es reescritura, también invita a romper el mito del “acá no se viene a escribir” desde la producción de versiones en español (bonaerense) de poetas norteamericanos nunca antes traducidos en esa lengua. Por otro lado, en algunos casos, la experiencia ha trascendido los muros de la universidad y el trabajo realizado ha logrado incorporarse al catálogo de algunas editoriales independientes interesadas en difundir traducciones inéditas<sup>6</sup>.

## Llenar la letra de contenido

Retomando los puntos centrales desarrollados hasta el momento, se observa que el *perfil profesional ampliado* del Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur no rebasa su simple formulación por escrito en los alcances del título. Las prácticas de escritura vinculadas con la escritura de invención, en función de las aptitudes que desarrolla para desempeñar tareas de animación sociocultural, no se encuentran articuladas y se manifiestan solamente en casos excepcionales que, pese a la buena voluntad de los docentes que las proponen, no preparan al profesor en formación para que pueda construir una mirada propia sobre ese tipo de prácticas.

---

<sup>5</sup> Experiencia relatada en Negrín, M. “Contar historias sobre la escuela”, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 4, mayo de 2008, pp. 32-44.

<sup>6</sup> La editorial independiente “Luz mala” presentó, durante el 7.º Festival de Poesía en Mar del Plata, el libro “Para atravesar y sobrevivir la ráfaga del invierno”, una obra del objetivista Charles Reznikoff, en traducción de Mariela Montero y Celeste Soresi, estudiantes del Profesorado en Letras de la UNS.

Este problema se vuelve aún mayor cuando el docente, durante su práctica profesional, se debe enfrentar al difícil desafío de abordar estas prácticas de escritura en situaciones de enseñanza cuando su formación en ese aspecto es más bien escasa.

En concordancia con Negrin y Bonino,

(...) es necesario pensar en nuevas prácticas alternativas de escritura en la universidad. (...) En el caso específico de la formación de docentes, esto se vuelve indispensable en virtud del efecto de “doble mediación” característico de este proceso: las prácticas de escritura con alumnos futuros profesores que serán docentes de nuevos alumnos a los que se pretende críticos, creativos, conscientes de los recursos de la lengua, de sus límites y sus posibilidades. Esto supone alternar las *MONOgrafías* con las *POLIgrafías* para aprender a escuchar el pulso, las voces, las formas entramadas en los textos. (2009: 7)

La incorporación de otras prácticas de escritura, no obstante, tampoco debe concebirse simplemente como un capricho de quienes pretendemos nuevos espacios de producción dentro de la universidad. Hay que tener en cuenta también el potencial epistémico que tiene la escritura como estructurante del pensamiento y como modo de apropiación crítica y construcción del conocimiento. “Escribir ficción promueve el desarrollo de un pensamiento “complejo” y posibilita un avance del conocimiento en términos de producción –y no de reproducción mimética– de ideas” (Klein, Di Marzo, 2012: 729).

Entonces, *el final es en donde partí*: es impostergable que las prácticas de escritura de invención comiencen a instalarse en el seno de la carrera de profesorado en Letras, no solo por su capacidad para transformar el conocimiento en tanto propicia escenarios de escritura que obligan a no repetirlo en los formatos académicos habituales, sino también porque constituye un fuerte aporte a dotar de significado el perfil de un Profesor en Letras muerto en la enunciación: el de animador sociocultural, el de coordinador de un taller en una biblioteca popular o, por qué no incluso, en la misma universidad.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (1998) “Escritura e invención en la escuela”, en Alvarado M. *et al.*, *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: A-Z editora, pp. 43-53.
- Bombini, G.; Blake, C.; Boland, E. (1999) “Volver a educar. El perfil del profesor en letras”, Serie Pedagógica, n.º3, pp. 99-108.

- Bombini, Gustavo (2006) “Prólogo: Imágenes del inusual pero posible lazo entre los chicos del instituto y los estudiantes de Letras”, en Fernández, Mirta Gloria *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*, Buenos Aires: Biblos, pp. 11-13.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Klein, Irene y Di Marzo, Laura (2012) “Los talleres de escritura de ficción en la universidad”, V Congreso Internacional de Letras, Departamento de Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Labeur, P. (2011) “Escribir ficción en la formación docente en Letras”, en <http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/10/escribir-ficcion-en-la-formacion.html> (consulta: julio 2013)
- Labeur, P. (2008) “¿Acá no se viene a aprender a escribir? Formación docente en Letras y escritura de ficción”, *No hicimos nada: leímos y escribimos*: Cuartas jornadas de didáctica de la literatura.
- Negrin, Marta (2008) “Escribir ficciones en la universidad”, Bariloche, Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas
- Negrin, Marta y Gabriela Bonino (2009) “Escribo, luego enseño. Las prácticas de escritura en la formación de profesores”, II Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”
- Úcar Martínez, Xavier (2002) “Medio Siglo de Animación Sociocultural en España: Balance y Perspectivas”, OEI-Revista Iberoamericana de Educación, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf>



# **A regulamentação brasileira da profissão de educação física: dilemas e perspectivas**

Hack, Cássia

[cassia.hack@gmail.com](mailto:cassia.hack@gmail.com)

Universidade Federal do Amapá. Brasil

Hack, Leni

[hackleni@gmail.com](mailto:hackleni@gmail.com)

Universidade do Estado de Mato Grosso

Costa, Maria da Conceição dos Santos

[concita.ufpa@gmail.com](mailto:concita.ufpa@gmail.com)

Universidade Federal do Pará. Brasil

Pureza, Demilto Yamaguchi

[demilto@unifap.br](mailto:demilto@unifap.br)

Universidade Federal do Amapá. Brasil

Coelho, Fábio da Penha

[fp.coelho2@hotmail.com](mailto:fp.coelho2@hotmail.com)

Universidade do Estado de Mato Grosso. Brasil

Farias, Karem Barreto

[karem.barreto@hotmail.com](mailto:karem.barreto@hotmail.com)

Rede Pública de Educação do Estado do Amapá. Brasil

Para discutirmos os dilemas e perspectivas do processo de regulamentação profissional da Educação Física, faz-se necessário compreender as relações existentes, os fundamentos e bases teóricas<sup>1</sup> destas três categorias: Mundo do Trabalho, Educação Física e Regulamentação Profissional.

Nesse sentido, a intenção desse estudo é apresentar algumas reflexões acerca do processo de regulamentação da profissão de Educação Física, concretizado com a publicação da Lei nº 9.696/1998, que não só regulamenta a profissão de Educação Física no Brasil como também cria os respectivos Conselhos Federal (CONFEF) e Regionais (CREF) de Educação Física.

Com esse intento, dialogamos a partir de três eixos que se integram sobre o referido debate: a) A regulamentação da profissão de Educação Física; b) Dados da

---

<sup>1</sup> Não vamos aprofundar na discussão da base teórica dos conceitos apresentados em decorrência do espaço, registramos as obras de Marx, Mészáros, Taffarel, Nozaki, constantes nas referências.

realidade sobre a atuação do Sistema CONFEF/CREF e c) Desafios e Perspectivas para o enfrentamento ao Sistema.

Partimos então, da confrontação da realidade, ou seja, nossa formação e intervenção, no modo de produção capitalista e o acirramento da luta de classes. Taffarel (1997, p. 44) traz este conceito de forma clara e concisa:

Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que nos permite analisar e reconhecer, não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente as alianças de grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos, alienados social, econômica e intelectualmente.

Para Marx (1988, p. 142), no livro I do *Capital*, “[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza [...] e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”, ou seja, é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade, é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre o ser humano e natureza, portanto, a própria vida humana.

No processo de humanização e desenvolvimento do ser humano a partir do trabalho, chamamos a atenção para que não se confunda o Mundo do Trabalho com Mercado de Trabalho. O mundo do trabalho corresponde ao movimento das forças produtivas no modo de produção capitalista e, o mercado de trabalho corresponde ao ambiente em que acontecem as relações de exploração da mão-de-obra, a mais-valia, a perda dos direitos trabalhistas, dentre outros. Ambiente que exige a organização dos trabalhadores e trabalhadoras, como resistência e intervenção nesse processo. Não como reação, pois quem reage é o reacionário. Nós, trabalhadores e trabalhadoras construímos movimentos de luta e resistência, para intervenção e transformação da realidade, relacionando e lembrando a 11ª tese de Marx sobre Feuerbach (In: Labica, 1990, p. 25): os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa, é transformá-lo<sup>2</sup>.

A discussão sobre a regulamentação da Educação Física acontece, impreterivelmente, vinculada ao Trabalho, com alguns discursos sobre ampliação de campo de trabalho em academias, clubes, lazer/turismo, saúde e prevenção. Mas, contraditoriamente, temos o desemprego, a exclusão social de amplos setores, o

---

<sup>2</sup> Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf an, sie zu verändern. “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de forma diferente, o que importa é mudá-lo” (LABICA, 1990, p. 35). Optamos pela tradução própria, considerando o impacto conceitual entre os termos “mudar” e “transformar”.

crescimento de subempregos, baixa remuneração, contratos precários, exploração quase escrava, dentre outros e *milhões* de trabalhadores/as sem condições de acessar os bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, inclusive em nosso campo de atuação – Educação Física, Esportes e Lazer, pois enquanto mercadorias, são pagas, e, por inexistência de políticas públicas que garantam esse direito constitucional à população que fica alijada do acesso, resultando no processo de desumanização do ser humano em seu real sentido e significado de sujeito sócio-histórico na sociedade.

A relação existente entre o mercado do trabalho e a Educação Física levam a um movimento que busca a “legalização”<sup>3</sup> da profissão de Educação Física levando a um novo ordenamento legal, através da regulamentação da profissão, que culminou na promulgação da Lei 9696/98 que visava, conforme Nozaki (2008, p. 14), uma:

[...] tentativa de recomposição da crise acentuada do capital, no Brasil, via reestruturação produtiva, políticas neoliberais e de anexação aos países centrais do capitalismo internacionalizado. Tal contexto trouxe uma exploração exponencial para o campo do trabalho, seja sob a forma do aumento do desemprego estrutural, das precarizações das relações de trabalho e de mudança em seu conteúdo.

A regulamentação da profissão surge a partir da organização de profissionais da Educação Física que defendem uma concepção conservadora, elitista e tradicionalista para a profissão/formação de Educação Física no país; remontam concepções corporativistas e predominantemente equivocadas que cada vez mais fragmentam o campo da formação/qualificação e intervenção na Educação Física, ocasionando nessa lógica o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e as mudanças de conteúdo em relação às práticas corporais realizadas nos espaços não escolares. Segundo Nozaki (2008, p. 17)

[...] a defesa da regulamentação da profissão esteve intimamente ligada à ética neoliberal, ou seja, a do individualismo, dando por vencedora a tese da exclusão. A defesa da regulamentação da profissão de educação física esteve todo tempo apoiada em pressupostos corporativistas que atacam outros trabalhadores, ao invés de investir contra os detentores do capital, neste caso, os grandes proprietários do *mundo das atividades físicas*. (grifo nosso)

---

<sup>3</sup> Não se trata de legalização, pois a atuação da profissão de Educação Física está subordinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) nos espaços escolares. Cabendo as instituições públicas municipais, estaduais e federais fiscalizarem os demais espaços, não escolares.

Esse movimento de apoio à regulamentação da profissão está diretamente associado a uma compreensão cartesiana do ser humano, enquanto elemento de intervenção da Educação Física. Quando insistimos em expressões que reforçam a dualidade “corpo-mente”, “bio-psico-social”, “psicomotricidade”, “tenho um corpo” e outras, reafirmamos uma visão positivista de totalidade, que significa um somatório de partes. Nessa perspectiva, o movimento humano, andar, saltar, correr, nadar, e outros são considerados atos naturais. Conforme Taffarel e Escobar (2009)

Desenvolveram-se teorias idealistas de corporeidade presentes na escola pública, em especial, na Educação Física e nos Esportes. O velho dualismo determinado historicamente, que passou séculos alienando as consciências, mantém-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de Graduação em Educação Física [...]

Mas há um equívoco nessa compreensão, pois o ser humano se desenvolve a partir das relações sociais/culturais que estabelece com os demais e com a natureza. Assim, o movimento humano é apreendido culturalmente. Essa cultura corporal, elaborada no decorrer da história da humanidade compõe o campo de atuação na Educação Física. Taffarel e Escobar (2009) afirmam que “[...] assinalar à disciplina Educação Física o campo da cultura corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes”.

O debate gerado por tais compreensões sobre o marco conceitual, pedagógico e científico da Educação Física, contribuiu para a formação de um terreno fértil ao embate e fragmentação da formação profissional, juntamente com as mudanças profundas na configuração jurídica brasileira, a partir dos anos de 1990, oportunizando os discursos em defesa da regulamentação da profissão e abrindo caminhos para a criação do Conselho Federal e Regional de Educação Física (CONFED/CREF). As principais contribuições para realização desse projeto vieram desta nova base jurídica, que consolidou a criação de diferentes conselhos para fiscalização profissional no país, sendo fundamental destacar as medidas provisórias MP-35 e MP-36 de 1997, que posteriormente converteram-se na Lei 9649/98. Com base no artigo 58 da citada lei, segundo as análises de Cortez (apud NOZAKI, 2008, p. 17) “[...] os conselhos profissionais se transformavam em meros prestadores de serviços de fiscalização profissional, agindo como particulares, recebendo tais serviços por delegação do Estado, mediante a autorização dada pelo Poder Legislativo”.

Após a promulgação da Lei 9649/98, tramitou o Projeto de Lei 330/95, originando no dia 1º de setembro a Lei 9696/98, que trata da Regulamentação da Profissão de Educação Física. Esta lei chama a atenção pelo menor quantitativo de artigos, composta por apenas seis artigos, diferentemente da regulamentação das demais profissões, conforme citação de Sadi (2003, p.12):

Farmácia (lei n.3820/60 – 40 artigos), engenharia, arquitetura e agronomia (lei n.5194/66 – 93 artigos), medicina veterinária (lei n. 5517/68 – 43 artigos), fisioterapia e terapia ocupacional (lei 6316/75 – 65 artigos), nutrição (lei n. 6583 – artigos), serviço social (lei n. 8662/93 – 21 artigos) e advocacia (estatuto lei n. 8906/94 – 158 artigos).

Além disso, os demais Conselhos construíram história de lutas para serem constituídos, segundo Sadi (2003, p. 20) “pautaram sua política pelo fechamento de sindicatos de sua área (por uma perspectiva de inclusão dos trabalhadores), por exemplo, o serviço social”, lembrando que o fundamento jurídico foi outro, que se pautava na relação entre conselho de fiscalização profissional e poder público federal através do Decreto Lei 968, de 1969, para que o Conselho estivesse de forma atrelada e subordinada ao Estado (Cortez, 2002 apud Nozaki, 2008), ao invés de um caráter privatista e colonizador sobre os trabalhadores.

De acordo com o seu Estatuto o Sistema CONFEF/CREFs tem como atribuição delegada pela União, definida em seu parágrafo 2º do Artigo 1º: “normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física e das pessoas jurídicas, cuja finalidade básica seja a prestação de serviços nas áreas das atividades físicas, desportivas e similares” (CONFEF, 2010).

Esta postura de desobrigação do estado com relação aos conselhos profissionais foi uma medida peculiar às políticas neoliberais, caracterizadas pela desresponsabilização e estado mínimo, no processo de reorganização do mundo do trabalho. Tanto que, de acordo com Nozaki (2008) além de permitir que os conselhos profissionais se tornassem entidades privadas, também, delegava plenos poderes para que os conselhos profissionais arbitrassem sobre a nova estrutura e funcionamento das profissões, e sob tal fundamento, o conselho profissional de educação física vem explorando a condição de colonização e patrulhamento sobre os trabalhadores da área.

Conforme Quelhas e Nozaki (2006) estes setores conservadores/corporativistas da área utilizam a regulamentação da profissão, como conquista dos campos não escolares das práticas corporais, a atuação profissional do professor de Educação Física nesta formação é sustentada pelo Sistema CONFEF/CREF demarcando o

campo de intervenção do bacharel, constituindo-se apenas em áreas não escolares e o licenciando com atuação apenas em área escolar e em outras áreas, que para o bacharel, segundo a resolução não é permitido atuar.

Quelhas e Nozaki (2006, p. 78) evidenciam críticas que se tem acerca desta formação profissional, fragmentada entre licenciatura e bacharelado, cuja tônica destacamos a seguir:

[...] é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe enquanto objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação [...] submete a formação profissional à cisão entre licenciatura e graduação, o que fragmenta não só o conhecimento a ser socializado no processo formativo, mas, sobretudo, a visão de totalidade do futuro trabalhador; [...] não dará conta de formar para o chamado campo não escolar a partir da lógica da formação para ocupação dos mercados de trabalho, visto que aquele se trata, antes de tudo, de vários campos com códigos diferenciados, com objetivos e práticas diferenciados; [...] orientada pelas mudanças no mundo do trabalho, esta formação não leva em conta que o trabalhador da educação física esmera-se em efetivar seu meio de existência, tendo, para isso, de atuar, muito comumente, nos vários campos de trabalho, o escolar e os não-escolares; [...] Trata-se, antes de tudo, de tentativa de domínio ideológico, propondo uma formação que não critique a precarização do trabalho docente em seus vários campos, portanto que se situe na lógica da competição e busca de reservas do trabalho precário, em confronto com outros trabalhadores. É neste ponto que reside a explicação do porquê o CONFEF vem intervindo tanto na formação profissional, donde se subtraem os argumentos de fiscalização dos campos não-escolares para o asseguramento da graduação nos vários cursos de formação[...]

Uma das possibilidades concretas para transformação dessa realidade ancora-se em um projeto de formação para além do capital, conforme tese apresentada por Mézsáros (2005).

O desafio posto para nós do campo da Educação Física contrários a regulamentação da profissão é inicialmente, reconhecermos enquanto sujeitos sócio-históricos dessa sociedade, desse tempo histórico e que diante das “chagas” que o sistema capitalista impõe de forma perversa, perpetuando desigualdades sociais, aprofundando crises de todas as ordens na sociedade e fragmentando a formação/qualificação e intervenção de professores/as de Educação Física quer seja nos espaços escolares e não escolares a partir da lógica da regulamentação da profissão, faz-se necessário compreender não somente as relações sociais impostas a partir do Sistema CONFEF/CREF que apontam ações discriminatórias, abusivas e, sobretudo, inconstitucionais no campo profissional da Educação Física.

Assumimos assim que a docência é o trabalho pedagógico do/a professor/a de Educação Física, o que é, portanto, a identidade profissional do/a professor/a de Educação Física, quer seja nos espaços escolares e não escolares da sociedade (Taffarel, 2006). Mesmo porque, não há distinção de atribuições profissionais conforme a Lei 9.696/98 (Brasil, 1998):

Art. 3o - Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Para o enfrentamento e resistência desse processo ideológico imposto pelo Sistema CONFEF/CREF, precisamos na formação docente em Educação Física, consolidar uma formação profissional que possibilite, alguns elementos que Taffarel (2006) considera como essenciais para a prática docente: a) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar; b) unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico; c) compromisso social do trabalho, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam, especificamente no campo da cultura corporal; d) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho e avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição.

Isto representa dizer que a formação do/a professor/a de Educação no Brasil deve seguir os princípios de uma educação/formação problematizadora, que possa de forma humanizadora resistir e enfrentar com rigor científico e consciência de classe, os desafios postos à intervenção no campo da Educação Física. Isto significa que:

[...] não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres que caminham para frente, que olham para frente, como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; [...]. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (Freire, 2012, p. 81).

A partir da teoria freireana compreendemos a existência de perspectivas diferenciadas no processo de formação e atuação docente de professores/as de Educação Física, com possibilidades de proporcionar uma nitidez política sobre os processos ideológicos que perpassam a Educação Física em nossa sociedade, fazendo interlocuções com a trajetória histórica da Educação Física e os ditames da sociedade capitalista neste campo do conhecimento.

Essa compreensão requer a reflexão e ação de homens e mulheres sobre a realidade concreta de nossa sociedade na intenção e práxis de transformação da mesma, problematizando as reais condições de trabalho do/a professor/a de Educação Física no mundo do trabalho, o que requer capacidade técnica, científica e política, na busca incessante de conhecimentos, que possam subsidiar ações teórico/práticas na consecução da materialidade do trabalho docente no campo da Educação Física, na luta pela superação da contradição opressor/oprimido, ou seja, para além da contradição estabelecida na relação individual, também na relação Sistema CONFEF/CREF e professores/as de Educação Física.

As ações normativas e legislativas desenvolvida pelo sistema CONFEF/CREF'S, tais como estatuto, código de ética, resoluções e portarias, estão permeadas de contradições, fragmentações e restrições para o campo do trabalho da educação física e das práticas corporais. Um exemplo disso são as resoluções: 013/99 que trata da diferença de categorias de registro dos não graduados, denominada transitória com validade de um ano; e 045/2002 que define a modificação do registro de não graduados para provisionado, de caráter definitivo, além de outras.

As ações do Conselho Federal de Educação Física são balizadas pela seguinte plataforma política: exclusão dos chamados leigos pela equivocada compreensão de que o conhecimento científico não advém da experiência [...], [...] elitização da educação física em atividades individualizadas [...], (re) conceituação do objeto de estudo e intervenção profissional [...], configuração de um novo espaço institucional, virgem e potente para a exploração mercantil, baseado na obtenção de credencial conferida pelo Conselho (Sadi, 2003, p.13)

Assim, vale destacar a divisão entre trabalho e reserva de mercado, instituída pelas suas legislações e políticas atuais, nas quais acentua e diferencia os trabalhadores da profissão por atuação em espaço escolar e não escolar, em que, os professores (licenciados) de educação física destinam-se apenas ao espaço escolar, e os profissionais (bachareis) de educação física, para todos os espaços não escolares. E os demais trabalhadores que trabalham com as manifestações de práticas corporais,



como a yoga, a dança, a capoeira e outras, teriam que se registrar no sistema CONFEF/CREF para ter a permissão para o exercício do seu trabalho.

Nesse contexto, acirram-se as discussões, embates e debates acerca da regulamentação da profissão em Educação Física. Na medida em que se avolumam as críticas ao processo de regulamentação, desenvolve-se um Movimento de resistência e de inserção nacional, que se organizou em núcleos orgânicos contra a regulamentação da profissão de Educação Física, denominado: Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física – MNCR<sup>4</sup>.

Este Movimento reúne em sua base, trabalhadores/as das diferentes práticas corporais, tais como Artes Marciais, Capoeira, Dança, Educação Física, Yoga e o movimento estudantil da Educação Física, cujo principal objetivo consiste na revogação da Lei 9696/98, em virtude das ingerências do Sistema CONFEF/CREF no campo de atuação e formação do/a Professor/a de Educação Física. Os princípios do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR (2013) são:

Ser contrário à Tese da Regulamentação da Profissão, entendendo-a como uma tese fragmentária e corporativista, portanto, ser também contrário a qualquer tentativa de disputa eleitoral em qualquer instância dos Conselhos, sejam eles Federal ou Regionais.

Ser um Movimento de caráter amplo, com o conjunto da categoria dos professores, bem como dos estudantes e trabalhadores de um modo geral, tornando-o de âmbito nacional.

Lutamos pela defesa dos direitos e conquistas da classe trabalhadora. Lutamos pela Regulamentação do Trabalho de forma a garantir a todos os trabalhadores (empregados ou não) direitos básicos como: Estabilidade, Férias, Salário e Aposentadoria dignos.

No campo da formação esta interferência se dá no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física com estratégia de divisão da formação inicial com curso de bacharelado e licenciatura. Sendo este primeiro para atuação nos espaços não escolares e o segundo, na educação básica, evidenciando os “nexos e relações entre a economia política e as tendências conservadoras na formação e atuação profissional de professores de Educação Física” (Taffarel, 2012, p.101).

---

<sup>4</sup> Maiores informações acessar: MNCR <http://mncref.blogspot.com.br/>

O Conselho afirma sua ingerência no processo de formação, a partir das necessidades e aspirações do mercado de trabalho, que se expandem e se contraem de acordo com os lucros do capital, conforme a demanda de reestruturação produtiva do sistema capitalista:

[...] identificam-se diferentes expectativas que refletem, entre outros aspectos, a dinâmica das mudanças educacionais em curso no País, as inovações específicas no campo da intervenção profissional, decorrentes da regulamentação da profissão de Educação Física e até mesmo as incertezas dos jovens acadêmicos diante do futuro profissional e da crise de empregabilidade que caracterizam este novo século. Não há como negar que os novos desafios impostos à formação em Educação Física são diferentes daqueles enfrentados há dez anos. As grandes questões e as principais dúvidas podem até ser as mesmas, mas os contextos são diferentes e exigem novos argumentos, novas abordagens e novas estratégias para superá-los. (CONFEF, 2009, p.28).

O Sistema CONFEF/CREF na sua regulamentação acerca da atuação do profissional de Educação Física no mercado do trabalho restringe o professor/a nos espaços não escolares os quais são fiscalizados com critério único da filiação ao referido Sistema. Neste sentido surge o discurso da prática ilegal da profissão e os processos coercitivos e ameaçadores das liberdades nos locais por eles atuados.

Assim, emergem diferentes exemplos das ingerências e práticas abusivas do Sistema CONFEF/CREF em diversos estados brasileiros. Dentre os casos ocorridos e divulgados pelo MNCR, registramos que recentemente para posse em concurso público para professor de Educação Física no estado do Amapá foi solicitada a obrigatoriedade de apresentação de comprovante de filiação ao Conselho Regional de Educação Física que por força de mandado judicial impetrado pelo CREF 8. Tal exigência não estava prevista no edital do concurso, foi uma situação que constrangeu e indignou os novos concursados, tendo em vista que a atuação docente é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que não determina a filiação aos respectivos conselhos profissionais, sendo esta exigência uma ilegalidade, ingerência e um desrespeito ao/a professor/a de Educação Física.

## **Finalizando... Sínteses provisórias**

Ao longo do processo histórico de desenvolvimento das relações do mercado e do mundo do trabalho, as mudanças ocorridas trouxeram a tona outra organização da profissão/profissional de Educação Física.

A segmentação em nichos de mercado para a comercialização das práticas corporais, o vislumbre da hierarquização e manutenção de poder pelo pseudoargumento de proteger os/as profissionais e a população da ação, no caso do primeiro grupo de exploração da mão-de-obra e precarização das condições de trabalho e no segundo caso, de pessoas sem qualificação profissional, foram considerados basilares para tal regulamentação.

Tais argumentos refletem equivocadamente a realidade, tendo em vista que, em quinze anos de lei aprovada, ou seja, de profissão regulamentada, temos leigos atuando na *terra* outrora *de ninguém* conforme apregoava Steinhilber (1996). As pessoas continuam sendo lesionadas pela orientação equivocada de profissionais habilitados ou não; além da multiplicação dos espaços mercadológicos destinados às práticas corporais, a maioria deles continua sem estrutura, sem segurança e sem profissionais qualificados/as. Os/as profissionais de Educação Física atuantes nesses setores continuam sem um piso salarial, sem seguridade social e sem as devidas condições de trabalho, dentre outras questões.

Este contexto requer o enfrentamento *qualificado*, a partir, do cotidiano de estudantes e professores/as de Educação Física engajados na defesa das condições éticas inerentes ao mundo do trabalho ora não consideradas por tal Sistema. Assim, buscam-se meios éticos, legais e morais, a partir de ações institucionais, administrativas e jurídicas contra as ingerências do Sistema CONFEF/CREF através de suas ações coercitivas e abusivas sem respaldo *legal*.

Outra perspectiva que vislumbramos como resistência contra o Sistema CONFEF/CREF é a ampliação do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR e a aproximação efetiva, dialógica e coletiva do mesmo, junto às Universidades, redes de ensino nos municípios e estados do país, movimentos sociais, instituições científicas da área de Educação Física e congêneres, enquanto uma articulação política e educativa junto aos/as professores/as, pesquisadores/as de Educação Física que atuam nos espaços escolares e não escolares, os quais possam ser multiplicadores/as sociais, constituindo resistências e enfrentamentos à ideologia perpetuada pelo supracitado sistema.

É importante a ampliação desse movimento no sentido de ampliar e fortalecer o seu enraizamento e não permitir que se torne um movimento de “poucos”, que levantam suas bandeiras, sem uma inserção efetiva e dialógica entre os pares que dialogam e defendem a formação do/a professor/a de Educação Física em caráter Ampliado em nosso país.

## Referências

- BRASIL. Lei n. 9.696 de 1 de setembro de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm)
- CONFED. Carga horária do curso de bacharelado em Educação Física. In. *Revista da Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IX, n. 32, jun. 2009.
- CONFED. *Estatuto do Conselho Federal de Educação Física*. Rio de Janeiro, nov. 2010. Disponível em: <http://www.confed.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=471>>. Acesso em: 25 set. 2013.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- Labica, Georges. *As "Teses sobre Feuerbach" de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- Marx, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro Primeiro – O Processo de Produção do Capital. Volume I. 3ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988
- Mészáros, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MNCR. <http://mncref.blogspot.com.br/>
- Nozaki, Hajime Takeuchi. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- Nozaki, Hajime Takeuchi. 10 anos de Regulamentação da Profissão: do seu fundamento às suas manifestações. In. *Anais do II Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte* “Os desafios na formação de professores em educação física e os impactos na prática pedagógica”. CBCE – Amapá/Pará: Belém – PA, de 17 a 20 de setembro de 2008.
- Quelhas, Alvaro de A.; Nozaki, Hajime T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. In. *Motrivivência*, 26(1): 69-87, 2006.

Sadi, Renato Sampaio. Política do Conselho Federal de Educação Física: limites e perspectivas. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, maio/2003

Steinhilber, Jorge. *Profissional de educação física... existe? Porque regulamentar a profissão*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

Taffarel, Celi Zülke e Escobar, Micheli Ortega. [Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital](#). In. Boletim Germinal n.9, 11/2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em 20 de setembro de 2013.

Taffarel, Celi Zülke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. In. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997.

Taffarel, Celi Zülke et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. In. *Revista Pensar a Prática*. 2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/article/view/166/1482> Acesso em 20 de setembro de 2013

Taffarel, Celi Zülke. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. In. *Revista Kinesis*, v.30, n. 1, 2012.

# **Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional**

Menghini, Raúl A.

[ramen@bvconline.com.ar](mailto:ramen@bvconline.com.ar)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

## **Introducción**

Existe cierta tensión entre lo que los docentes principiantes desean o realizan respecto de su formación continua y desarrollo profesional, y aquello que el sistema educativo valora al respecto. En esa tensión van construyendo un estilo propio de ser y ejercer la docencia.

Además de la formación continua de tipo más sistemática e institucionalizada, los docentes principiantes en el nivel secundario van realizando otra serie de actividades que ayudan a un desarrollo personal y profesional, pero que no alcanzan a valorar porque, casualmente, en el sistema educativo no se valoran.

A pesar de que se consideran profesionales de la docencia, no logran una comprensión más acabada acerca de lo que implica su propio desarrollo profesional y, por lo tanto, consideran que las actividades que realizan obedecen al gusto personal o bien a las exigencias del sistema educativo.

En este trabajo, por tanto, se analizan las actividades de formación continua y desarrollo profesional de profesores principiantes en nivel secundario, así como su opinión y valoración al respecto.

## **Acerca de la formación continua y el desarrollo profesional**

Lo primero que hay que señalar es que estos conceptos suelen ser utilizados muy a menudo como sinónimos. El desarrollo profesional, sin embargo, tiene una trayectoria más limitada y en nuestro país ha comenzado a usarse en la última década en documentos ministeriales e investigaciones, pero no resulta todavía un término que sea de uso frecuente entre los mismos docentes.

En cambio, quizás tiene una mayor aceptación y reconocimiento la idea de la formación continua, como aquella que se prolonga más allá de la formación inicial de los docentes y que estaría relacionada con las acciones formativas a lo largo de la vida profesional. En general, el término más usado es el de “capacitación”, tal como

señala Serra (2004), y que aún hoy se continúa utilizando en cualquier instancia de formación posterior a la titulación inicial.

Para Ferry, resulta fundamental el papel activo del sujeto en todo acto de formación. “Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997: 53). En este sentido, nadie forma a nadie, sino que es el propio sujeto el que se forma, el que va buscando y encontrando su forma, y para ello se vale de distintos medios y otros sujetos que, en tal caso, son mediadores que orientan la formación. Según su perspectiva, “solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (1997: 54). Aquí vale la pena preguntarse si cuando hablamos de formación continua se tienen en cuenta estas condiciones básicas témporo-espaciales.

En esta misma línea, Barbier y Galatanu (citado por Souto, 2011) distinguen tres mundos o culturas: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. El de la formación remite al desarrollo de capacidades en el sujeto. “Cuando formamos estamos intentando que el sujeto desarrolle capacidades y en la formación el centro está puesto en el sujeto, no en el conocimiento” (Souto, 2011: 28).

Las políticas y las prácticas para la formación continua de los docentes parecen ir en otro sentido: toman a los docentes como objetos y no como sujetos de formación, donde los formadores ocupan gran parte del tiempo y no favorecen espacios para promover la autonomía en la formación. Además, muchos de sus dispositivos apuntan a capacitarlos en aspectos –básicamente contenidos- que se consideran deficientes o que es necesario actualizar; en definitiva, se centran en el conocimiento disciplinar o didáctico, pero no necesariamente apunta al conocimiento de sí mismos como profesionales, trabajadores de la educación. La formación continua, por lo tanto, aparece como una instancia externa para los docentes, algo que toman o deciden emprender como medios para formarse y que, en general, conlleva la validación o certificación de una autoridad externa competente. De esta manera, toda formación que no se pueda justificar externamente, parece que no tiene valor<sup>1</sup>.

Según la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación, “La expresión “desarrollo profesional” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad

---

<sup>1</sup> No se puede dejar de considerar la complejidad que supone valorar la formación personal cuando no median certificaciones al respecto. Por otra parte, a veces los docentes podemos tener abundantes certificaciones y, a pesar de ello, no haber desarrollado una formación en el sentido activo de “darse” o “ponerse” en forma.

permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes”. Si bien parece distinguir estos procesos -formación continua y desarrollo profesional-, luego en gran parte del mismo se habla indistintamente de ellos.

También Marcelo (2009) y Terigi (2009) consideran que el desarrollo profesional sería un concepto sinónimo de la formación continua, pero entienden que es superador y abarcativo y, por lo tanto, daría cuenta de procesos más amplios. El primero afirma que “el concepto ‘desarrollo’ tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (2009: 119). Para Terigi, por su parte, la denominación ‘desarrollo profesional docente’ es la que “abarca mayor variedad de sentidos y la que recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores experimentan a lo largo de su trayectoria laboral” (2009: 89).

Quizás sea Imbernón uno de los que han logrado una mayor clarificación conceptual. Al respecto afirma:

“a menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado” (2002: 18).

De esta manera, su definición de desarrollo profesional resulta abarcativa e incluye las instancias de formación continua.

“El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva...En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizás no el decisivo” (2002: 19).

Podríamos, entonces, acordar en que una cosa es formarse de manera continua y otra bastante más compleja es desarrollarse profesionalmente. La primera ayuda o colabora para este desarrollo, es condición necesaria pero no suficiente para hacerlo posible, dado que incluye otra serie de actividades y, fundamentalmente, condiciones relativas al trabajo docente, que no se pueden desconocer. Este desarrollo, en definitiva, debería permitir el crecimiento personal y profesional (Glatthorn, 1995)



en sus múltiples dimensiones, y no limitarse a instancias de formación. En términos de Montecinos, debería permitir “una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (2003: 108).

Como hemos afirmado recientemente, “La formación continua, por tanto, es una de las actividades que colaboran al desarrollo profesional, pero este último no necesariamente asume una forma sistemática sino una serie de acciones que responden a los propios intereses, gustos, deseos, más allá de lo que a veces el mismo sistema educativo y laboral requiere” (Menghini, 2013).

Ciertamente que esta diversidad de concepciones responden a distintas posiciones que están atravesadas por la forma de entender el trabajo docente en distintos países y sistemas educativos, y no deberían considerarse una anomalía que deba corregirse (Eirin Nemiña, García Ruso y Montero, 2009). Pero a los fines de este trabajo, vamos a considerar que la formación continua incluye todas las instancias formales posteriores a la formación inicial, que pueden asumir distintos formatos pero que en general conllevan una titulación o certificación por alguna autoridad competente. El desarrollo profesional, en cambio, va más allá de aspectos formativos en términos formales, incluyendo actividades con distinto grado de formalidad/informalidad ligadas a inquietudes, deseos, gustos y prácticas docentes, además de las regulaciones del trabajo y las condiciones reales en las cuales se lleva adelante el trabajo docente.

A continuación se analizarán las actividades que en esta línea han realizado algunos profesores de historia para nivel secundario en sus primeros años laborales, para dar cuenta de cuáles son sus expectativas, necesidades, intereses y también sus opiniones acerca de cómo estas son valoradas por el sistema educativo. La información fue recabada mediante entrevistas a cuatro profesores, dos mujeres y dos hombres.

El interés por este período inicial de la vida de de los docentes radica en la importancia que tienen estos primeros años en tanto dejarán marcas para el futuro desarrollo profesional. Estas marcas pueden provocar el abandono de la docencia, como viene sucediendo en algunos países centrales. Según Day y Gu, entre los 3 y los 5 primeros años de ejercicio laboral, abandonan la docencia entre el 30 y 50%. Varias investigaciones de las últimas décadas indican que “...la falta de apoyo interno en la escuela, la mala conducta del alumnado y la excesiva carga de trabajo son influencias negativas claves con respecto a la decisión de los docentes nuevos de permanecer en la enseñanza” (Day y Gu, 2013: 81-82). En este sentido, resulta fundamental el papel que cumplen las instituciones educativas en el

acompañamiento de los docentes principiantes, y para Darling-Hammond (1999) “es más probable que permanezcan en la profesión, si tienen acceso a una supervisión intensiva y a oportunidades de aprendizaje profesional en sus escuelas” (Day y Gu, 2013: 83).

Si bien la situación y las condiciones laborales de los docentes y de los principiantes en particular es muy distinta en nuestros países latinoamericanos, no se puede desconocer que las escuelas –sus directivos, equipos docentes, alumnado, clima laboral, contexto, entre otros- cumplen una función sumamente importante en favorecer o no el deseo por mantenerse en la docencia. Sin embargo, en nuestra investigación<sup>2</sup> sobre el tema venimos observando que las escuelas son vistas como lugares hostiles, poco acogedores, donde no resulta sencillo construir relaciones amistosas, no existe acompañamiento a los que se inician y, por tanto, tampoco son percibidas como espacios propicios para la formación continua y el desarrollo profesional. A pesar de ello, todavía no se evidencian deserciones de la docencia, pero no sería de extrañar que a futuro tengamos situaciones similares a las producidas en los países centrales.

## Los docentes principiantes frente a su formación continua

Siguiendo los hábitos instalados en el colectivo docente en las últimas décadas, todos los entrevistados sostienen haber realizado cursos. Solo dos de ellos continuaron los estudios de grado con vistas a la obtención del título de licenciatura<sup>3</sup>. Una, además, cursó una diplomatura en la FLACSO y otro cursó un post título sobre nuevas tecnologías. Los otros dos, en cambio, no se sintieron motivados por la posibilidad de la licenciatura.

---

<sup>2</sup> Se pueden consultar:

- Díaz, M. y Menghini, R. (2012) “El encuentro/desencuentro entre docentes principiantes e instituciones educativas”. 3ras. Jornadas regionales de Práctica y Residencia Docente. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Antonelli, A. y Arias, A. (2012) “Las representaciones sociales de los estudiantes residentes sobre las escuelas bahienses de nivel medio y el perfil de sus alumnos”. 3ras. Jornadas regionales de Práctica y Residencia Docente. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Menghini, R. y Fernández Coria, C. (2011) “Los directivos de escuelas secundarias públicas y los docentes principiantes”. VII Jornadas de investigación en educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

<sup>3</sup> Contando con el título de profesor/a, la licenciatura en la misma disciplina supone el cursado de 2 materias optativas y 3 seminarios de orientación, y en los planes actuales se incluye una tesina. Desde que en 2002 se cambió el plan de estudios y se incorporó la tesina, han sido muchos menos los que optan por continuar los estudios de licenciatura, básicamente porque el título de profesor los habilita para la docencia, que resulta ser la salida laboral más habitual en el caso de aquellos que no tienen interés de dedicarse a la investigación o bien no logran acceder a becas.

Hay que señalar que en general la graduación en un profesorado universitario suele demandar mucho más de lo estipulado formalmente en el plan de estudios, por lo cual una carrera de cinco años puede extenderse a siete, ocho o más. Esto implica que una vez alcanzado el título de profesor/a, experimentan cierto cansancio y muchos no deciden obtener el de licenciado en los años siguientes. Por otra parte, pasados tantos años estudiando, todos sienten la necesidad de comenzar a trabajar, conformar su vida personal y familiar con cierta autonomía y esto los absorbe lo suficiente como para no estar dispuestos a seguir realizando estudios formales con horarios de asistencia a clases, evaluaciones parciales y finales; en fin, volver a la situación de alumnos. A esto hay que agregar que durante muchos años el puntaje adicional que otorgaba un título de licenciatura para el ingreso a la docencia – aproximadamente 1.5- era casi equivalente a cualquier curso dictado por empresas privadas y éste último se obtenía en muy poco tiempo y sin esfuerzo.

Frente a este cuadro de situación, lo más usual es tomar cursos “de capacitación”. Así, los entrevistados declaran haber tomado algunos gratuitos y otros arancelados. Los primeros fueron ofrecidos por el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa<sup>4</sup> (CIIE) y estuvieron centrados fundamentalmente en los nuevos diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. La opinión sobre estos en general es buena y se muestran satisfechos tanto por el contenido como por la metodología de los mismos, además de haber sido una oportunidad para conocer mejor los contenidos de la propia disciplina para el nivel secundario y de interactuar con otros docentes.

Por el contrario, todos manifiestan una valoración absolutamente negativa<sup>5</sup> sobre los cursos arancelados o “comprados”, básicamente por la bajísima calidad de los mismos en sus contenidos, metodología y formas de evaluación. Algunos de ellos afirman:

“Hice esos daban puntaje. Lo hice por el puntaje, te soy sincera. Yo no tenía horas, no tenía puntaje, entonces compré. El contenido era super básico, era un comercio. Me sentía medio mal porque estás comprando el puntaje, no tiene mucho sentido, no te aporta. No se puede ni desaprobado. Me sentí estafada” (E.2).

---

<sup>4</sup> Estos Centros dependen de la Provincia de Buenos Aires y están distribuidos en todos los distritos. En los últimos años han designado formadores en distintas disciplinas y se han ofrecido cursos gratuitos, básicamente sobre los nuevos diseños curriculares.

<sup>5</sup> Todos admitieron haber “comprado” estos cursos y lo hicieron con cierta vergüenza, como un acto de deslealtad a la formación inicial. Acostumbrados a cierto nivel de las cátedras universitarias, estos cursos no tuvieron ningún tipo de exigencia y los mismos vendedores así los promocionaban.

“La necesidad era juntar puntaje por lo rápido, no por ‘siento la necesidad de especializarme en tal o cual tema’. Hice el máximo, un montón de cursos. En este momento hace mucho que no hago nada porque ya tengo el máximo de puntos” (E.3).

Como se puede observar, la compra de cursos obedeció fundamentalmente a la necesidad de lograr un mejor puntaje en los listados oficiales (Vezub, 2010), porque eso hace a la posibilidad de acceder a horas de clase o de mejorar el trabajo que tienen, eligiendo otras escuelas o espacios curriculares de su gusto. En el caso del segundo testimonio, llama la atención que a solo cinco años de graduarse haya logrado el máximo puntaje admitido. Esto se debe a que en la inscripción para ingreso a la docencia, en el ítem referido a “capacitación” –otros títulos y bonificantes- se pueden acumular hasta diez puntos, independientemente del tiempo en que eso se logre. Esta situación parece no favorecer la formación continua de todos los docentes a lo largo de su vida laboral, dado que una vez alcanzado el puntaje máximo luego algunos pierden motivación para seguir formándose.

Por otra parte, los que en general toman cursos para mejorar los puntajes en los listados oficiales de ingreso a la docencia suelen ser los docentes más jóvenes o principiantes. Son pocos, en cambio, los docentes mayores que toman estos cursos, porque, además, no están obligados por el Estado a hacerlos, ni siquiera a tomar aquellos que actúan como “bajada de línea”, o sea los que intentan difundir e imponer ciertos contenidos o metodologías para la enseñanza en las escuelas.

Más allá de otros títulos o cursos, algunos refieren la realización de otras acciones de formación continua, como pueden ser la asistencia a congresos, presentaciones de libros, asistencia a charlas o conferencias, la participación en proyectos de investigación de la universidad, entre otras. Todas estas son vistas como vías menores de formación continua, básicamente porque no otorgan puntaje, pero resultan formativas en tanto responden a sus propios intereses o gustos.

Un tema no menor en referencia a la formación continua remite a la consideración de su obligatoriedad para los docentes por parte del Estado; es decir: el Estado debe obligar a los docentes a continuar formándose a lo largo de su vida profesional, o esto es decisión absolutamente individual de cada docente. Si analizamos la realidad de las políticas de ingreso a la docencia en los distintos niveles del sistema educativo, resulta fácil advertir que el Estado solo requiere que los docentes cuenten con una formación inicial que pueda ser avalada por el respectivo título docente o bien con un proceso de capacitación reconocido formalmente. Una vez que los docentes acceden a trabajar en el sistema, no existe

ninguna obligación de realizar acciones de formación continua, sino que esto queda en manos de cada uno/a y obedece a sus inquietudes, deseos de actualización y seguir aprendiendo, de contar con más antecedentes, o bien como medio para acceder a otras funciones como podrían ser los cargos directivos o de supervisión.

Nos podríamos preguntar por qué el Estado no obliga a la formación continua. La primera reflexión que surge es que esto requeriría para el Estado una responsabilidad en este campo –con el debido presupuesto-, para hacer posible que todos/as los docentes puedan cumplir con esa obligación en términos de derecho. Esto implicaría reconocer a la formación continua como un derecho que debería ser garantizado por el Estado. Supondría la gratuidad y cierta masividad de estas acciones y que no quedaran libradas a las posibilidades económicas de cada uno/a. Cuando se observan los datos oficiales respecto de estas acciones, se puede advertir que resultan absolutamente insuficientes<sup>6</sup> en términos cuantitativos y gran parte de la oferta tiene cupo.

A modo de ejemplo, en febrero de 2013 se lanzó en la provincia de Buenos Aires la “capacitación en servicio”, con cursos para docentes de los distintos niveles y desarrollados en los distintos CIIEs. En la convocatoria se afirma que se trata de

“cursos de capacitación que contemplan una oferta de carácter gratuita, voluntaria, en servicio y con puntaje, destinada a los docentes de los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, y modalidades: Educación Especial, Psicología Comunitaria, Educación Física y Artística. El diseño de esta propuesta de Formación Docente Continua intenta, desde la especificidad de cada nivel y área, abordar a partir de los saberes de los docentes, las problemáticas que se le presentan al momento de enseñar y constituir un aporte a su práctica cotidiana”<sup>7</sup>.

Allí se pueden observar las características de estas capacitaciones: son de carácter voluntario, gratuitas, se realizan en servicio –es decir, si los docentes tienen que estar en la escuela, pueden asistir igualmente a los CIIEs y justificar la

---

<sup>6</sup> En la provincia de Buenos Aires hay un total estimado de 250.000/300.000 docentes para todos los niveles. En la página web ([www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)) se informa que en 2012 se capacitaron 5000 docentes a través de 79 aulas virtuales, con 25 cursos. En 2011, 7793 docentes iniciaron capacitación en 26 cursos dictados por 102 profesores y 34 coordinadores areales. En 2010, abarcó a 4097 docentes. Por otra parte, se señala que el Plan Provincial de Capacitación en 2008 ofreció 4.752 módulos de capacitación gratuita y con puntaje a 170.000 docentes.

<sup>7</sup>

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapitacion/capitacionenservicio/oferta\\_de\\_cursos.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapitacion/capitacionenservicio/oferta_de_cursos.pdf)

inasistencia-, otorgan puntaje y parecen tener un carácter instrumental en tanto apuntan a tratar los problemas de la enseñanza.

Tal es la naturalización que se ha generado acerca de estas acciones de capacitación y el rol del Estado, que los entrevistados nunca se habían planteado sobre la posibilidad de que el Estado los obligara a continuar la formación. De esta manera, sus respuestas sobre el tema fueron muy disímiles: algunos piensan que cada uno se debería formar según sus intereses personales; otros consideran que el Estado podría establecer algunas líneas o temas prioritarios, y luego dejar que cada docente se forme según sus intereses; y uno de ellos no admite que el Estado obligue a los docentes, básicamente por una fuerte postura que remite a su militancia política y su formación teórica.

“Me parece que moralmente el Estado no te puede exigir nada. Jamás apoyaría que el Estado, ni los que controlan el Estado te digan lo que vos tenés que hacer, porque es justamente entrar dentro del mismo sistema que yo pretendo combatir. El Estado siempre va a poner su interés, y que no es el del común de la gente. O sea, el Estado no es algo que no tenga ideología, sino que tiene la ideología de la clase dominante que controla” (E.3).

La posición del entrevistado resulta muy clara en términos políticos. Se podría argumentar que el Estado no forma o capacita en forma directa sino a través de otros docentes considerados “formadores”, sin embargo también es cierto que estos últimos en general responden o aceptan la línea que se baja desde el sistema y se vuelven funcionarios al servicio de la ideología dominante en la cúpula del sistema educativo, más allá de su propia formación e idoneidad en temas específicos en los cuales capacitan.

## **Otras acciones en línea con el desarrollo profesional**

Como hemos sostenido más arriba, el desarrollo profesional no se agota con la formación continua. Por lo tanto, en este apartado se recogerán otro tipo de acciones que van más allá de la formación y que se podrían considerar en el marco de una concepción más amplia de desarrollo profesional.

### **1. La escritura y publicación de libros**

Los entrevistados hacen referencia a una serie de actividades que en general no son valoradas por las regulaciones del sistema educativo. Así, en dos casos han escrito y publicado un libro relativo a temas de su interés: uno sobre la historia de

Puán (localidad de la provincia de Buenos Aires) y otro sobre los combates del Che Guevara<sup>8</sup>. Ambos valoran sus libros en términos de un logro personal, pero tienen claro que eso no tiene valor para el ingreso al sistema educativo. Más allá de esto, no se han cuestionado acerca de esta falta de valoración y parecen aceptar las reglas de juego del sistema.

## **2. Presentación de comunicaciones en congresos**

Uno de ellos siguió investigando sobre historieta argentina, e incluso escribió presentaciones para congresos sobre el tema. Admite que estas cosas no son reconocidas en el sistema de ingreso, pero *cuando vos llevás al aula investigaciones tuyas, ahí te lo reconocen tus propios pibes*. Como contrapartida a la valoración que no le otorga oficialmente el sistema, en este caso son los propios alumnos los que le asignan valor a la actividad del docente, y esto parece suficiente y motivo de orgullo para él. Además, rescata la situación de los concursos para acceder a materias en el nivel superior, donde estas actividades fueron reconocidas por el jurado porque tuvo la posibilidad de expresarse oralmente y dar cuenta de sus conocimientos y propuestas, independientemente de las certificaciones y puntajes.

## **3. Funciones de Capacitadores**

Otra de las entrevistadas comenta que es capacitadora del CIIE, para lo cual tuvo que presentarse a un concurso y hacer una propuesta. Está nombrada formalmente como tal y en ese marco implementó varios cursos a los cuales asistieron docentes de su área de conocimiento e, incluso, docentes principiantes que han sido sus compañeros de formación. En este caso, esta actividad tampoco es valorada para el ingreso al sistema educativo. Lo paradójico de esto es que los que han tomado sus cursos reciben una certificación que les otorga puntaje, en cambio a ella no le es reconocida.

## **4. Cursado y aprobado de materias de grado**

Uno de los entrevistados cursó y aprobó varias materias de literatura de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, porque, además de su gusto personal, entiende que resulta un buen complemento de su formación inicial y le permite mejorar sus prácticas de enseñanza a partir de la articulación de contenidos

---

<sup>8</sup> En el caso de la historia de Puán, el libro fue solicitado por el Museo de la localidad. El libro del Che, en cambio, obedece a intereses personales, fruto de su estudio sobre el tema.

de distintas disciplinas. Estas materias extracurriculares<sup>9</sup> tampoco son valoradas en el sistema educativo, a pesar de que su carga horaria y las exigencias de cursado y aprobación superan en mucho cualquier curso dictado por el Estado o bien por las empresas privadas. Si bien se trata de materias de una carrera de grado, éstas no forman parte del plan de estudios de su título de base y resultan ser, por lo tanto, un complemento a la formación inicial.

## 5. Militancia política

Otro hace mención a su militancia política y como ésta aporta a su formación y desarrollo profesional.

“Por otro lado también soy militante de un partido político y busco una formación en este sentido. Prácticamente todos los días estoy estudiando algo nuevo, y libros que vienen enfocados a ese punto. Es básico para defenderme yo mismo y a todos mis compañeros” (E.3)

En este caso, parece razonable que la actividad política no tenga reconocimiento por parte del sistema educativo. Sin embargo, más allá de esto, el propio entrevistado reconoce que la militancia ha sido fundamental durante su época de estudiante así como en sus primeros años en la docencia. Esto le ha permitido construir su propio rol como docente y la función a desarrollar como tal en el sistema educativo. Por otra parte, las lecturas y estudios propios de su participación política le permitieron generar una mirada crítica para analizar al sistema en el marco más amplio de la sociedad capitalista.

## 6. El estudio por cuenta propia

En general también valoran el hecho de continuar estudiando por cuenta propia, de acuerdo a sus gustos personales o bien por necesidad de estar actualizados en los contenidos que tienen que enseñar en el nivel secundario o terciario. Así, una de las entrevistadas afirma que *lo que más te ayuda es seguir estudiando*. Junto a esto, la asistencia a charlas o conferencias, algunas en el marco de congresos: *para mí son formativas, uno va a buscar actualización, en ese sentido me parece interesante*. Algunos añoran los años de estudiantes, cuando contaban con tiempo para dedicar al estudio, leer libros completos, mientras que en la actualidad les cuesta encontrar tiempos para estudiar porque están urgidos por el trabajo.

---

<sup>9</sup> Gran parte de esas materias cursadas en la universidad tienen una duración de 96 horas cuatrimestrales, con sus respectivos trabajos prácticos, exámenes parciales y examen final.



## 7. El trabajo en equipo

En relación con el estudio, también casi todos ellos le otorgan un valor importante al trabajo en equipo, como una forma concreta de avanzar en el desarrollo profesional y de contrarrestar el trabajo en soledad de los docentes.

“Lo que me serviría es juntarme con otra gente, pensar algo específico. Juntarnos, reunirnos y producir algo hace también que te sientas parte de un equipo y no seas un loquito dando vueltas solo” (E.4).

“El complemento ideal es reuniones, talleres de discusión, con el diseño curricular en mano, como diciendo ¿qué tenemos que dar? Pero ir a la escuela, que esos cursos vayan a las escuelas e impacten realmente en las escuelas” (E.4).

Resulta interesante que como docentes principiantes valoren el trabajo en equipo. Si bien el deseo del trabajo colectivo está ligado a la resolución de los problemas de las prácticas cotidianas, como reflexionar sobre diversos temas, planificar en conjunto, intercambiar marcos teóricos, estrategias y actividades para la enseñanza, entre otras, seguramente sería muy potente para avanzar hacia otras actividades profesionales o laborales de mayor envergadura o con mayor proyección sobre la totalidad del sistema educativo.

En este aspecto, reconocen que este tipo de trabajo resulta imposible en las actuales condiciones materiales de trabajo, para lo cual sería necesario avanzar hacia la concentración horaria o centralizar el trabajo en una institución educativa y no estar dispersos en tantas escuelas.

Finalmente, cuando se los invita a pensar en las escuelas como espacio para favorecer el desarrollo profesional, solo dos de ellos entienden que es posible que las escuelas ayuden en esa línea y que idealmente deberían ser los mejores espacios. El resto cree que las escuelas no están preparadas para el trabajo de los docentes y, por el contrario, serían necesarias otras condiciones laborales. Esto, sin duda, resulta preocupante, porque las instituciones educativas parecen ser hostiles a los docentes, con lo cual los docentes pueden avanzar en su formación continua pero no logran desarrollarse profesionalmente en estos espacios, cuando en realidad debería ser todo lo contrario, ya que son los específicos del trabajo docente.

## A manera de cierre

A partir de la conceptualización inicial y la palabra de los entrevistados surgen algunas cuestiones para seguir pensando:

- los avances teóricos y los documentos oficiales en la Argentina no logran clarificar en qué consiste el desarrollo profesional de los docentes, y es mayormente tomado como sinónimo de formación continua,
- la regulación nacional en estos temas aparece como un repertorio de buenas intenciones, donde se listan distintas alternativas para hacer posible el desarrollo profesional, sin embargo en la provincia de Buenos Aires se siguen valorando las mismas actividades de capacitación –hoy llamadas de formación continua- que hace al menos dos décadas atrás, - específicamente, aquella que reviste el formato “curso”- y no se valoran otras que resultan formativas y que estarían en la línea del desarrollo profesional,
- esta misma lógica es la que van construyendo los propios docentes desde sus primeros años de trabajo e inserción en el sistema educativo, aprendiendo a valorar lo que la jurisdicción valora y actuando en consecuencia, inclusive con la “compra” de cursos para puntaje,
- muchas otras actividades que los principiantes realizan para crecer como profesionales de la docencia no son reconocidas por el propio sistema e incluso ellos mismos las valoran escasamente porque las entienden como iniciativas individuales, desvinculadas del desarrollo profesional y del colectivo docente,
- en general parecen estar de acuerdo con que el Estado los deje librados a sus propias iniciativas, intereses y deseos de formación continua y desarrollo profesional, y no interfiera obligándoles, con lo cual no han desarrollado una conciencia acerca del derecho a la formación continua ni al desarrollo profesional, que tenga su contraparte en la responsabilidad estatal para garantizarla,
- a partir de las realidades que los principiantes encuentran en las escuelas, resulta claro que las escuelas en general no aparecen como espacios propicios para el desarrollo profesional, y creen que muchas cosas tendrían que cambiar en las condiciones materiales de trabajo para que esto sea posible.

## **Bibliografía**

Antonelli, Angelina y Arias, Agustina (2012) “Las representaciones sociales de los estudiantes residentes sobre las escuelas bahienses de nivel medio y el perfil de

- sus alumnos”. 3ras. Jornadas regionales de Práctica y Residencia Docente. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Day, Christopher y Gu, Qing (2013) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Díaz, Mabel y Menghini, Raúl (2012) “El encuentro/desencuentro entre docentes principiantes e instituciones educativas”. 3ras. Jornadas regionales de Práctica y Residencia Docente. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Eirin Nemiña, Raúl; García Ruso, Herminia y Montero Mesa, Lourdes (2009) “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas”. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 13, Nº 2. Granada.
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas/FFyL-UBA. Buenos Aires.
- Glatthorn, Allan (1995) “Teacher Development”. En L. Anderson (Ed.) *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London: Pergamon Press.
- Imbernón, Francisco (2002) “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica”. *Revista Educar* Nº 30. Pp 15-25. Jalisco.
- Marcelo, Carlos (2009) “La evaluación del desarrollo profesional docente”. En Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI/Funación Santillana. Madrid.
- Menghini, Raúl (2013) “Formación continua y desarrollo profesional: acciones, estrategias y decisiones de profesores principiantes”. En Alvarez, Zelmira; Branda, Silvia y Cañueto, Gladys. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Menghini, Raúl y Fernández Coria, Carolina (2011) “Los directivos de escuelas secundarias públicas y los docentes principiantes”. VII Jornadas de investigación en educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

- Montecinos, Carmen (2003) “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”. En *Psicoperspectivas*, Facultad de Filosofía y educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. II.
- Serra, Juan C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.
- Souto, Marta (2011) “La residencia: un espacio múltiple de formación”. En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2009) “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”. En Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI/Funación Santillana. Madrid.
- Vezub, Lea (2010) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional”. *Revista Novedades Educativas* N° 234. Buenos Aires: Novedades Educativas.

## **Documentos consultados**

República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones varias.

# A lei do educador/educadora social no Brasil: embates e reflexões

Muller, Verônica Regina

[veremuller@gmail.com](mailto:veremuller@gmail.com)

Universidade Estadual de Maringá. Brasil

Machado, Erico Ribas

[ericormachado@yahoo.com.br](mailto:ericormachado@yahoo.com.br)

Universidade de São Paulo. Brasil

Rodrigues, Patricia Cruzelino

[patricia.cruzelino@hotmail.com.br](mailto:patricia.cruzelino@hotmail.com.br)

Universidade Estadual de Maringá. Brasil

Natali, Paula Marçal

[paula\\_natali@hotmail.com](mailto:paula_natali@hotmail.com)

Universidade Estadual de Maringá. Brasil

De Souza, Cleia Renata Teixeira

[rebaleula23@hotmail.com](mailto:rebaleula23@hotmail.com)

Universidade Estadual de Maringá. Brasil

De Paula, Ercília Teixeira

[erciliapaula@terra.com.br](mailto:erciliapaula@terra.com.br)

Universidade Estadual de Maringá. Brasil

## Introdução

A regulamentação da profissão de educador e educadora social no Brasil é o foco da discussão trazida por este artigo. Trata-se da apresentação de uma abordagem reflexiva acerca do projeto de lei que busca regimentar a formação e a atuação desses profissionais no país e outras propostas opostas.

Desde sua versão inicial a redação original do projeto foi alterada no formato de projeto substituído, o qual foi aprovado recentemente. Agora, seguindo o percurso formal para tornar-se de fato uma lei nacional, a proposta substitutiva aguarda ratificação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Em última instância o texto precisará passar ainda pela análise do Poder Executivo, recebendo (ou não) a sanção do Governo.

Entretanto, arroladas ao processo desencadeador desta normatização percebemos nuances que, ao favorecerem ou colaborarem para a garantia e ou promoção de interesses particulares e ou corporativos, violam ou desfavorecem

interesses coletivos de grande parte dos educadores e educadoras sociais que mesmo sem a devida (e justa) regulamentação fizeram e fazem acontecer esta profissão no país.

Entendemos que a referida proposta de lei (texto original e substitutivo) desconsidera aspectos históricos de lutas, concepções e práticas sociais, culturais, políticas e pedagógicas de sujeitos, grupos e movimentos a favor da educação social brasileira. Exclui da categoria de educador e educadora social atores sociais historicamente atuantes nesta área da educação seja por meio de determinações quanto aos graus de escolaridade mínima, por restrições quanto ao tipo de curso de graduação e pós- graduação o educador ou educadora devem possuir, entre outros tipos de formações ou representações especificamente qualificadas.

Ademais, várias alíneas situam ou localizam a atuação do educador e da educadora social ao âmbito de contextos marcados pela pobreza e outros tipos de violências discriminando populações e violando desta forma princípios de garantias de direitos humanos de sujeitos e grupos diversos, como o acesso à educação como um direito universal de todo cidadão e cidadã brasileiros.

Aprovada da forma como se configura seu projeto muitos atores sociais serão banidos das práticas educativas que desenvolvem em movimentos sociais, associações recreativas, esportivas e artísticas, associações comunitárias, fundações empresariais, programas e projetos de tempo livre públicos e privados, entidades religiosas, centros de detenção ou de privação de liberdade, nas ruas, e outros urbanos, rurais e institucionais.

Do nosso ponto de vista a referida proposta de lei não representa as peculiaridades da atuação profissional que demandam dos diferentes estados, regiões, cidades e outros contextos sociais e culturais do país e que por essa razão sua aprovação resultará em um grave erro no percurso histórico de construção das lutas, concepções e práticas da educação social no Brasil. Também contrários ao conteúdo e a forma como vem sendo imposta politicamente esta lei, diferentes movimentos e associações ligados e ou constituídos pelos próprios educadores sociais tem se articulado e se manifestado socialmente por meio de ações de debates e outras estratégias de organizações e mobilizações políticas.

O empenho é para que sejam criadas e efetivadas possibilidades de diálogos coletivos frente a esta situação reacionária, porque pouco participativa e, portanto, considerada por especialistas e grupos de oposição como uma lei sobretudo antidemocrática. Exemplos são as elaborações de propostas de emendas ou alterações

deste projeto, e de outras que buscam sua substituição de modo amplamente participativo.

Corroborando nesta luta, durante o “I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da educação social no Brasil”, realizado de 28 de setembro a 01 de outubro de 2013, em Maringá-Paraná-Brasil, uma nova proposta de texto foi apresentada e debatida junto a participantes do evento, em plenária. Como horizonte almeja-se o reconhecimento e adesão desta proposta como a lei brasileira da área.

Por fim, na sequência ilustramos determinados pontos acerca desta proposta de lei parlamentar, bem como outras duas que se diferenciam tanto em seus teores quanto em suas conjecturas.

## **A lei em três versões - textos e contextos**

São ao menos três as propostas de textos que versam sobre a regulamentação da profissão da profissão de Educador Social no Brasil (supostamente podem existir outras não identificadas ou citadas neste trabalho). De maneira tensionada, nestas propostas aspectos e marcos histórico-políticos retratam quão diversos são os contextos da área da Educação Social neste país.

A primeira proposta refere-se àquela parlamentar (constitucional) que vem tramitando na Câmara de Deputados há quatro anos. Trata-se do PL-Projeto de Lei Nº 5.346/2009 apresentado pelo deputado federal Chico Lopes e aprovado com emenda de Projeto Substitutivo, redigido pelo Relator Deputado Assis Melo. Atualmente este Projeto Substitutivo é o texto que busca sua validade constitucional, encontra-se sob a responsabilidade da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania aguardando apreciação e parecer desta.

A segunda refere-se a que foi configurada pela Associação Brasileira de Pedagogia Social- ABRAP Social, a qual considera vários pontos que convergem ao Projeto Substitutivo supracitado, mas que não há consenso e também está em processo de debate no contexto nacional.

A terceira representa a que foi construída e apresentada durante o I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã, pela Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- MNMMR, Associação dos Educadores Sociais de Maringá-AESMAR Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- Universidade Estadual de Maringá-PCA/UEM, e educadores sociais e especialistas da Argentina, Uruguai e Brasil. Esta por sua vez se manifesta como alternativa às propostas mencionadas.

A fim de melhorar a compreensão, abaixo ilustramos a visualização de um quadro cujas propostas são destacadas em paralelo da seguinte forma:

## Principais propostas para reconhecimento profissional em debate no Brasil

	<b>Propostas Parlamentares- Projeto de Lei Nº 5.346/2009; e Substitutivo do PL/2013</b>	<b>Proposta da ABRAPSOCIAL- Substitutivo ao Projeto de Lei Nº 5.346/2009</b>	<b>Proposta Apresentada no “I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social”</b>
<b>Ano de Elaboração</b>	- 2009- Texto do Projeto de Lei (original) - 2013- Texto Substitutivo do Projeto de Lei	2012	2013
<b>Quem propõe?</b>	- Projeto de lei original- Autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PC do B/CE), apoiado pela Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará - Substitutivo do PL- Autoria do Relator do PL de Chico Lopes, Deputado Federal Assis Melo	Associação Brasileira de Pedagogia Social- ABRAPSOcial	AESMAR-Associação dos educadores sociais de Maringá; PCA- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente; Comissão Local do MNMMR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; educadores e pesquisadores do Brasil, Argentina e Uruguai (participantes no Congresso);
<b>O que propõe?</b>	- Projeto de Lei 5.346- Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências; - Substitutivo do PL 5.346/09 - regulamenta Educação Social como profissão;	Regulamenta a Educação Social como profissão e dá outras providências.	Regulamenta a profissão de Educador e Educadora Social.



<p><b>Estágio em que se encontra a proposta?</b></p>	<p>Tramitando na Câmara Federal dos Deputados-atualmente sob a avaliação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em caráter conclusivo.</p>	<p>Em discussão nas Jornadas de Pedagogia Social que estão ocorrendo em alguns estados brasileiros no ano de 2013 e 2014.</p>	<p>Em construção pelo grupo de trabalho composto no I Congresso Internacional de Pesquisa e Profissionais da Educação Social.</p>
<p><b>Escolarização mínima para o exercício da profissão</b></p>	<p>- Projeto de Lei original: Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão; - Projeto Substitutivo: Profissionais com Ensino Médio, Pedagogo Social e profissionais com formação específica em Pedagogia Social;</p>	<p>- Educador Social: Ensino Médio como o primeiro nível de formação, admitida a certificação parcial de acordo com o nível de formação; - Pedagogo Social: Ensino Superior como nível de escolarização mínima para o exercício da profissão;</p>	<p>Título de educador social outorgado por instituição de ensino superior.</p>
<p><b>Campos de Atuação Profissional</b></p>	<p>- <b>Definidos no Projeto de Lei/2009 e Substitutivo de Lei/2013</b> Contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, que envolvem: pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; a</p>	<p>Constituem campos de atuação dos profissionais da Pedagogia Social e da Educação Social os contextos educativos enunciados no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais;</p>	<p>O Educador Social é um profissional da educação que desenvolve suas ações educativas em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários, sociais e culturais, inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais;</p>

	<p>realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária; as pessoas portadoras de necessidades especiais; o enfrentamento à dependência de drogas; as atividades sócio educativas para terceira idade; a promoção da educação ambiental;</p> <p><b>- Definidos no Projeto de Lei/2009 e alteradas ou excluídas no/do Projeto Substitutivo (lei válida atualmente)</b></p> <p>Contextos situados fora dos âmbitos escolares que evoluem: a promoção da cidadania; a promoção da arte-educação; a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; as entidades recreativas, de esporte e lazer;</p> <p><b>- Definidos apenas no Projeto Substitutivo</b></p>		
--	---	--	--

	Contextos educativos situados fora do âmbito escolar, que envolvem: a promoção dos direitos humanos e da cidadania;		
--	---	--	--

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2013.

Paralelamente o quadro acima ilustra diferentes tipos de concepções e posicionamentos de propostas de regulamentação da profissão do Educador Social no país. Do mesmo modo revela contradições inerentes aos pontos de partidas, aos fundamentos políticos, educacionais entre outras questões complexas e conflitantes como a definição conceitual deste profissional. Mas afinal quem é o educador/educadora social do Brasil?

### **A definição do educador social na lei e diferentes concepções**

Em discurso realizado na Câmara dos Deputados<sup>1</sup> em 21 de agosto de 2013, o autor do Projeto de Lei 5.436/09 caracteriza o educador social como sendo “[...] aquele que tem ligação com o morador de rua, com o morador da favela, com aquelas pessoas que não têm condição de entrar na escola formal”. Considera ainda que o “educador social tem ligação com pessoas excluídas da escola formal”.

Ao que percebemos nesta definição tanto a educação social quanto as práticas educativas dos educadores e educadoras sociais são balizadas aos contextos e sujeitos em situações de pobreza. Ora, o educador/educadora social é um sujeito ativo no/do processo educativo e como tal não cabe defini-lo a partir de concepções que restringem e focalizam estaticamente sua participação profissional. Limitar os contextos e populações com os quais os educadores sociais atuam é impedir que estes sujeitos criem e recriem estratégias e caminhos dinâmicos, cada vez mais indispensáveis à diversidade de suas relações profissionais, éticas e humanas.

Diferentemente a lei que regulamenta esta profissão no Uruguai define o educador social como:

[...] profissional da educação que desenvolve suas ações educativas com diversas populações, e em diversos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ASSISTENCIA-SOCIAL/450083-COMISSAO-APROVA-REGULAMENTACAO-DA-ATIVIDADE-DE-EDUCADOR-SOCIAL.html>

programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas no país (Camors, 2012).

Esta definição possibilita que os profissionais atuem de maneira mais ampla, na construção e transmissão de conteúdos culturais, educativos e políticos e ainda na produção de conhecimentos na área (inclusive nas escolas atuando junto com professores e demais profissionais).

Certamente a conquista da regulamentação da profissão do educador social é um importante marco para educação social no Brasil. Todavia é preciso superar o caráter de assistencialismo historicamente presente nos discursos políticos evocados nesta área, entendendo-a como a educação que se caracteriza por avocar direitos e posicionar-se contra as diversas formas de injustiças sociais e de violações dos direitos de todo e toda pessoa humana.

A construção das teorias e das práticas da educação social no Brasil é um desafio que pouco a pouco vem sendo angariado como um entre outros meios formativos para se alcançar a emancipação dos seres humanos, no que diz respeito à promoção social do sujeito-educando e também à sua formação cultural e política. Direcionada à promoção de uma sociedade mais justa e construída coletivamente, no amparo dos diversos ambientes educacionais, a prática educativa do educador social pode ser cúmplice de ações transformadoras (Souza, 2010).

Assim é que no I Congresso Internacional de Educação Social, realizado em Maringá em outubro de 2013, a plenária assumiu o entendimento de que o/a educador/a social é:

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos humanos.

Nesta definição os educadores e educadores sociais são aqueles que corroboraram com o processo de formação das pessoas, sejam essas crianças e adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Busca vencer entraves que limitam tanto a sua participação direta nos processos de regulamentação da sua profissão como a da

sociedade como um todo. Descubra caminhos possíveis de enfrentamento à cultura da política assistencialista, à cultura da política da exclusão/inclusão, à cultura da não participação.

Por sua vez os sujeitos da educação social são todas as pessoas que têm seus direitos violados perante a sociedade. O objeto da educação social é contribuir com a formação integral deste sujeito, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e coletivo e promovendo sua conscientização social e política, para que se instrumentalize e seja capaz de refletir e questionar o contexto em que vive, além de interferir no mesmo com uma ética humanista.

O espaço de interseção entre as responsabilidades públicas e particulares do cidadão é onde reside o papel do educador (Núñez, 1999). Tanto ao nível do social como do pedagógico em diversos âmbitos o papel do educador é o de colocar ao alcance dos sujeitos com os quais atua os recursos culturais e políticos que lhes possibilitem novas articulações com a sociedade (Muller, 2010).

O educador social é portanto aquele que trabalha e atua pela e para a transformação social. Enquanto sujeito da educação social o educador social é aquele disposto a adquirir novos conhecimentos culturais, que ensina e media a transmissão dos conteúdos, que se apropria do conhecimento para a promoção da formação política, identifica e assume junto ao contexto político, cultural e educativo do seu envolvimento maiores possibilidades de comprometimentos humanos, éticos e solidários (Núñez, 1999).

Por essas e outras razões sua definição conceitual deve estar fundamentada na expressão de princípios e valores contrários à hegemonia neoliberal, às formas injustiças e desigualdades de acesso às garantias de direitos humanos, às regulamentações que não conjugam em suas bases a ampla participação dos sujeitos diretamente interessados, que provocam retrocessos históricos quanto à legitimidade da democracia e da participação política.

Note-se que apesar de incipiente historicamente no Brasil a profissão de educador social veio sendo construída processualmente, com base em fundamentações críticas e progressistas. Neste mesmo rumo e ritmo pensamos que deva fluir sua regulamentação, a fim de que não seja imposta como algo que não represente a coletividade de ideias e ideais de luta desta categoria profissional, tão diversificada quanto essencial na nossa sociedade.

## **A formação do educador social na lei e as propostas em discussão no país**

Outro aspecto polêmico do projeto de lei refere-se à formação que deve ser exigida para o reconhecimento do profissional.

No Art. 1º, está descrito que “A Educação Social é a profissão do educador social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta Lei” e no Art. 3º “Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da atividade”.

Defendemos que deva ser ofertada formação específica que dará subsídios para atuação do profissional, mas da maneira como está posto no projeto, fica confusa essa proposta. Além dessa falta de clareza, também não existe consenso nos movimentos das associações dos educadores sociais existentes no país sobre como essa questão deve ser abordada na lei.

Existem diferentes discussões no cenário brasileiro sobre como deve ocorrer a formação do Educador/a Social, e novamente a gama de divergências mostra como a área tem muito que avançar no nosso contexto educacional.

É importante ressaltar que existem em nosso país muitas práticas educativas em diferentes contextos e há muitos anos, existem diferentes perspectivas que contribuíram para uma caminhada, para que nos dias hoje estejamos debatendo essas questões.

Desde as experiências Anarquistas no início do século passado, passando pelo movimento de Educação Popular, chegando na década de 80 com a organização do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, o Brasil conta com uma vasta produção de experiências práticas de educação, consideramos que a existência de quem atuou e atua nessas práticas, são os próprios educadores que recebiam diferentes nomenclaturas, que hoje estão recebendo o adjetivo de sociais.

Podemos afirmar que as práticas educativas sociais não são novidade em nossa realidade, o que podemos apontar como algo recente é a busca pelo reconhecimento profissional do Educador Social atrelada a uma formação específica, como uma política pública nacional.

Tendo como ponto de partida essa reflexão, é justamente aí que surge o primeiro aspecto a ser considerado e que muitos sujeitos que atuam há muitos anos nas áreas da educação social defendem, é que não é necessário uma formação específica, basta reconhecer os conhecimentos já adquiridos para identificá-los como profissionais. Também existem outros educadores que já possuem diferentes níveis de formação em diversas áreas que acreditam ser suficientes para atuarem na área.

Outro debate fundamental que está posto, é que se existe a real necessidade de uma formação específica, qual deverá ser o nível dessa formação? Deverá exigir-se

apenas o nível médio ou também o superior? E no atual cenário educativo, entram mais algumas modalidades, conhecidas como pós-médio e também o tecnólogo, e ainda o politécnico.

Caso seja exigido o nível superior, a qual curso cabe a formação desse profissional?

Esse é outro embate dentro do campo, que cada vez está mais forte, no qual destacam-se as áreas da Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e agora da Pedagogia Social.

Especificamente sobre o Curso de Pedagogia, é importante salientar que suas Diretrizes Curriculares Nacionais abordam a necessidade de formação do Pedagogo para atuar em espaços em que sejam reconhecidos processos educativos:

(...) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares. (...) trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos de diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2006, § II e IV).

Mas a ênfase é a formação do Pedagogo para atuação específica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, como professor. Ou seja, os cursos de formação do Pedagogo no Brasil organizam suas grades curriculares com disciplinas voltadas a pensar o processo educativo escolar considerando aspectos que não abordam características dos sujeitos envolvidos em práticas da Educação Social.

Em outra produção Paula e Machado (2009, p.231) afirmam que existe a valorização dos diferentes espaços para a atuação do Pedagogo, e que não fica evidente a finalidade para atuar nestes espaços, pois:

Quando pensamos em lugares fora da escola e que existe um processo educativo, acreditamos ser incoerente, neste momento, nos centrarmos somente em aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem. Ou seja, o trabalho educacional e pedagógico precisa contemplar as relações ensino aprendizagem, mas é necessário também refletir sobre as questões políticas e os conhecimentos que perpassam as práticas educacionais. É preciso que os conhecimentos respeitem as diferenças culturais e a condição de vida dos sujeitos que nela estão envolvidos na educação.

É importante ressaltar que as DCN's<sup>2</sup> atuais possuem como base a docência e representam a postura de muitos pesquisadores na área de formação de professores

---

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais.

no país, mas existe outro posicionamento por parte de outros estudiosos da Pedagogia, que a defendem como sendo a Ciência da Educação.

E aí entra outro debate, em que existem pesquisadores dessa perspectiva defendendo que a formação do Pedagogo é uma só para atuar nos mais diferentes espaços, níveis e modalidades, mas seria necessário reorganizar as Diretrizes e os Cursos no Brasil, assumindo essa perspectiva de Ciência de Educação. Existem pesquisas em nível de doutorando que estarão abordando essa perspectiva.

Outro movimento, articulado com mais evidência a partir do início dos anos 2000, como aponta Ribas (2010), defende a criação dos cursos específicos nos níveis médio, superior, de especialização, mestrado e doutorado em Pedagogia Social.

Essa proposta de formação surge a partir, principalmente, dos debates realizados nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social e nas Jornadas de Pedagogia Social, promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social da Universidade de São Paulo<sup>3</sup>. É uma proposta que emerge a partir do conhecimento de outras duas realidades específicas, que a proposta de formação desenvolvida no Uruguai e também na Espanha. Esta defesa está descrita no livro *Pedagogia Social* publicado em 2009 pela editora Expressão e Arte. De acordo com as afirmações, justifica-se a criação dessa área específica, por considerar a Pedagogia Social como sendo a Ciência da Educação Social.

Outra defesa existente é que basta apenas a formação em nível de especialização. Acredita-se que cada área que atua ou possui relações nas diferentes áreas educativas bem como nas sociais, irão buscar argumentos que defenderão seus aspectos profissionais, afinal é um movimento que está em disputa de interesses políticos e ideológicos.

## **Apontamentos para reflexões não conclusivas**

A lei está, portanto reconhecida como um desejo de vários envolvidos com a temática da educação social no Brasil, aceita como estratégia necessária para a construção de uma realidade mais formal da educação social no Brasil. Quais são os desafios no âmbito das reentrâncias políticas a serem vencidos para que a proposta do “I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da educação social no Brasil”, seja reconhecida e considerada?

---

<sup>3</sup> É partir desses eventos, juntamente com a Associação Brasileira de Educadores Sociais, que surge a criação da ABRAPsocial, citada anteriormente.



Para a detecção de respostas à pergunta, utilizamos três conceitos chaves a partir dos quais nos debruçamos ao tema em questão. A complexidade do autor Edgar Morin, trabalhada em *O Método*, considerada a principal obra do sociólogo, composta de seis volumes, publicados a partir de 1977. O pensamento complexo “considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes”, como afirmado pela professora Izabel Cristina Petraglia<sup>4</sup>, professora do Centro Universitário Nove de Julho, em São Paulo.

O segundo conceito assumido por nós é o de poder advindo de Michel Foucault desenvolvido em suas obras. O autor nos convence de que o poder não é substância e sim, relação. Ele não está localizado de forma absoluta nas instituições, mas permeia as relações objetivas e simbólicas. Neste caso nos anima a ideia de que a favor ou contra, sempre dependendo da configuração de vários aspectos circunstanciais, estão o tempo, as relações políticas e a organização política.

Nesse aspecto trazemos o terceiro conceito, que é o do Campo Social, desenvolvido por Pierre Bourdieu em que explica que cada campo possui sua própria história, interesse e lógica, e que a organização de suas estruturas “é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, pelo monopólio da autoridade que detém o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo”, como nos explica Sganderla (2007, p.20).

Nesse movimento que é essencialmente político, e devido as circunstâncias também partidário, os três conceitos acima colaboram para entender o contexto vivenciado atualmente, em que para fazer valer a proposta defendida no evento já citado, também se articulará por meio de relações institucionais, e outras que tornem possível estar na disputa dentro do campo em questão. Nesse sentido é importante considerar a questão do tempo e da burocracia, pois o Estado Moderno, como sabemos, é constituído de burocracia.

Há vários anos queremos que se regulamente a profissão de educador social e como era de se esperar, tarda e tarda. Mas, entre as contradições que se apresentam, ocorre que nesse momento precisamos de mais um tempo para a provação dessa lei, para que justamente sejam considerados os aspectos validados e reconhecidos como fundamentais para se pensar uma lei que atenderá a realidade nacional e por isso mesmo não pode representar interesses de grupos específicos, afinal estamos falando de uma política pública.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/arquiteto-complexidade-423130.shtml>

Defende-se que apesar de no Brasil os profissionais da educação social serem dificilmente identificáveis principalmente no que se refere ao quesito formação, esse não pode ser o pretexto para regulamentar uma lei e definir o educador social de maneira simplista e contraditória, justamente por reconhecer a importância desse profissional no contexto educacional e social do nosso país. A melhor estratégia seria que ocorressem audiências públicas e amplas discussões para que o resultado seja o mais amadurecido possível.

## Referências

Brasil, Resolução CNE/CP Nº1 de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Ano CXLIII, nº 92, p. 10-12, 16 mai. Seção1. 2006.

Brasil. *Câmara dos Deputados*. Comissão aprova regulamentação da atividade de educador social.  
<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ASSISTENCIA-SOCIAL/450083-COMISSAO-APROVA-REGULAMENTACAO-DA-ATIVIDADE-DE-EDUCADOR-SOCIAL.html> . Último acesso em: 18/10/2013

Brasil. *Câmara dos Deputados*. *Projeto de Lei nº 5346/2009*. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/666498.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2013.

Camors, J. *El educador Social em Uruguay: Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Editora Grupo Magro, Uruguay Montevideo, 2012.

Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

Morin, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Morin, Edgar. *O Método*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina 2005.

Moura, Rogério, Neto, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

Muller, V. R., Moura, F. Natali, P. M., Souza, C. R.T. A formação do profissional da educação social: espectros da realidade. *XVIII Seminário Internacional de*

*Formação de Professores para o MERCOSUL/CONESUL De 03 a 05 de novembro de 2010.* Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Núñez, Violeta. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milênio.* Saberes Clave para educadores. Buenos Aires: Editora Santillana, 1999.

Paula, Ercília. M. A. T. de; Machado, Érico. Ribas. *Pedagogia: concepções e práticas. Educar em Revista.* Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Editora UFPR 231.

PROGRAMA DE ESTUDO, PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Relatórios do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social.* Universidade Estadual De Maringá, 2013.

Ribas, Érico. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira.* 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

Sganderla, Ana. Paola. *A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar.* 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Souza, Cléia R. T. *O projeto futuro hoje em Maringá/PR: desafios da educação social rumo à política pública.* 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

# **El trabajo del profesor a partir de la construcción de mundo de los juegos de niños y niñas en escuelas rurales indígenas en la región del Bío-Bío (Chile)**

Reyes Núñez, Mónica

[mreyesn@ubiobio.cl](mailto:mreyesn@ubiobio.cl)

Universidad del Bío-Bío. Chile

Ferrada Torres, Donatila

[dferrada@ucsc.cl](mailto:dferrada@ucsc.cl)

Universidad Católica de la Ssma. Concepción. Chile

## **1. Presentación de la temática**

Hoy en día, los profesores y profesoras poseen criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y también un concepto de educación independiente de la realidad cultural de los niños, niñas, sus familias y la comunidad. En este marco, se ha configurado a las escuelas como aquellos espacios de acción y de sentido entre los niños y niñas y los/las profesores/as. La formación del profesor/a está dirigida a la asimilación de los contenidos y de la didáctica adecuada para transmitirla. Respecto a lo señalado, el profesor comprende que debe enseñar en sus prácticas de enseñanza el fenómeno vital fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Contraria a esta concepción de realidades Freire (2008: 102) expone que enseñar es “Como si la vida, la pura vida pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones” en los pasillos, patios, baños, entre otros, en que se construyen relaciones sociales que están lejos de ser considerados por los profesores que más bien están ausentes convertidos/as en un instrumentos mecánicos de aplicación y reproducción, en que únicamente se observan con habilidades de aplicación técnica, sin considerar estos espacios como parte de esa trama. Las discusiones en educación han dado cuenta de lo que ocurre al interior de la sala de clases, dejando de lado aquellos lugares que son interesantes y de interés para los niños y niñas que pasan varias horas en las escuelas y que resultan estar fuera del control de los adultos, como son los momentos de los recreos.

Estos espacios concebidos para la diversión, relajo y distención del trabajo intelectual que el estudiantado mantiene al interior del aula, constituyeron un valioso escenario para comprender la diversidad de interacciones que se producen en cada encuentro sin regulación normativa que mantienen a niños y niñas, y una de esas expresiones por ejemplo, la componen los *juegos*. Estas manifestaciones fueron

en sí mismo una fuente de relaciones, de historia, de valores, de creencias y de símbolos que develan el origen y la dimensión social de la comunidad mapuche.

Este estudio examina el aporte de las distintas concepciones teóricas al trabajo del profesor y la construcción de los contenidos curriculares en contextos donde se encuentran las comunidades indígenas chilenas. Esta indagación permite exponer y analizar sus similitudes y diferencias.

La indagación documental de la literatura especializada sobre la conceptualización de los juegos, permitieron observar diversos significados en función de los énfasis al momento de la definición del currículum dentro del sistema educativo. Así, de acuerdo con Verden-Zöller (2003:137), consideramos que los hallazgos sobre las teorías relacionadas con los juegos permiten ser fuentes de información para superar círculos cerrados de la desigualdad cultural. Contrarios a estos planteamientos y que permiten superar las concepciones tradicionales y exclusoras del profesor se encuentra lo planteado por Fisher (2008:7) que afirma que “la cultura humana se deriva de la capacidad de pensar y de aprender a partir de nuestra actividad creativa, y en esta actividad se encuentra incluido el juego”. Desde este análisis, los juegos se configuran como componentes esenciales para el desarrollo de nuestro aprendizaje y pensamiento que construye la cultura, es decir, la concepción de realidad supera las concepciones de desigualdad cultural, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de significados no solo depende de los profesionales de la educación sino de todas personas y contextos relacionados con los procesos de aprendizajes de los estudiantes de las escuelas. En relación a las personas y sus contextos, Varela (2010:110) afirma que “los seres vivientes y sus mundos están en relación unos con otros mediante especificaciones mutuas o co-determinaciones. El punto central, entonces, es la identidad personal y al enlace referido a la dependencia del ser al medioambiente, Varela pone énfasis a que a través de esa unión podrá construir su mundo. En la misma línea argumentativa nos encontramos como profesor en el fácil mundo de los juegos, manifestaciones arraigadas al significado de mundo de los niños y niñas. Al respecto, Plath (2009:11, 301) plantea que en tiempos pasados, la identidad indígena se mostraba en los Juegos Ancestrales y constituían el bien personal de magos y chamanes, quienes atribuían su invención y primer uso a los dioses; desechados por los sacerdotes, después quedaron relegados a hombres, mujeres y niños. Esta obra surge como "un acercamiento a los ritos, mitos y tradiciones en las estructuras lúdicas" y sus "representaciones simbólicas, astrológicas, relaciones con la magia, el derecho, la religión y la muerte". Por consiguiente, acercarse a los juegos permitirá a los profesores/as acceder a

reconocer categorías culturales que se resisten a quedar en el olvido y se conservan o se transforman en el tiempo.

Por lo anterior, no hay otra posición para la educadora y educador crítico/a que esforzarse en la democratización de la sociedad. En relación a esta postura (Op. cit: 140) considera la “democratización de la escuela como necesaria, por un lado, de la programación de los contenidos y, por otro, de su enseñanza”. En otras palabras, profesores y profesoras coherentes no tienen que esperar a que el macrosistema se transforme y democratice para iniciar también a tener prácticas democratizadoras. Lo que no es posible de acuerdo a la afirmación es que el profesor y profesora crítica/o impongan su “lectura del mundo”, sino abordar en sus prácticas de enseñanza a otras “lecturas de mundo”, diferentes de las suya, incluso antagónica a sus propias concepciones de realidad.

Estas concepciones antidemocráticas y exclusoras del profesor y profesoras se profundizan principalmente en las culturas indígenas. En concordancia con lo anterior, este escenario constituye nuestro interés y foco central de estudio en este trabajo, principalmente lo que dice relación con los contenidos curriculares para el trabajo del profesor y profesora que se encuentran en aquellas escuelas donde asisten niños y niñas de estas culturas presentes en Chile, en este caso, la cultura mapuche que habitan en la región del Bío-Bío.

En términos territoriales-geográficos según la investigación de Ferrada y Reyes (2013:5), las comunidades mapuche se ubican en la región del Bío-Bío, la Araucanía y Los Ríos. Actualmente, “Estas *comunidades mapuche* corresponden a las agrupaciones de personas mapuche establecidas en espacios territoriales delimitados, que se impusieron, o formaron históricamente, a partir del proceso de *reducción* y radicación de la población mapuche entre 1884 y 1927 y, en algunos casos, antes, a partir de tierras *otorgadas* por los Reyes de España. Incluye a las reducciones con Título de Merced otorgados por la Comisión Radicadora y a otras reducciones a las que no se les concedió título, así como a otras agrupaciones de mapuche preexistente, legalizadas o no por otras leyes” (Saavedra, 2002: 10)

La comunidad pehuenche era un pueblo cazador y vivía de la recolección del piñón. Actualmente habitan las zonas altas de la cordillera de Los Andes entre el Alto Bío-Bío y Lonquimay, su nombre se debe al fruto del piñón, principal alimentación que tenían cuando había grandes extensiones de bosques de araucaria. Pehuenche significa gente (che) del piñón (pehuén) (Op. cit: 92-93).

El Pueblo Mapuche es una sociedad precolombina que se ha desarrollado en parte del territorio que actualmente ocupa el Estado chileno, siendo el Pueblo

Mapuche el primer habitante y ocupante del territorio que comprende del río Bio-Bio a la Isla de Chiloé, territorio en el cual han podido aún vivir en armonía con la naturaleza, hecho que se ha convertido en referencias y cimiento de su filosofía de vida, a nivel regional, en la provincia de Arauco, los *lafkenche* han introducido sus costumbres y formas de vivir y convivir.

En este escenario, las escuelas recién inician una reconstrucción de sus prácticas a fin de valorar y materializar esta reparación y deuda que mantienen con todas las culturas indígenas. Este hecho encuentra fundamento en el caso concreto que nos ocupa y dice relación en las escuelas en contextos Pehuenches, en esta comunidad existe una mayor pervivencia del *Chedungun*, es decir, niños y niñas hablan esta lengua, sin embargo, en aquellas escuelas en contexto *Lafkenche*, prácticamente la totalidad de ellos vienen a aprenderlo en esta institución. Este dato que proviene de las aulas que se encuentra el profesor/a, reporta que la pérdida de los patrones culturales es mayor en los niños *Lafkenche* que en los niños Pehuenches, pero ¿Qué aspectos culturales perviven en los juegos escolares de niños y niñas mapuche que aporte al trabajo del profesor/ra?

## **2. Consideraciones metodológicas del estudio**

De acuerdo con el planteamiento del problema y con la revisión de la literatura. Este estudio se apoyó de los hallazgos de la investigación: “Los juegos de niños y niñas en escuelas rurales indígenas en la región del Bío-Bío (chile)-Duantulu tañi pichi keche aukatukelu tañi chilkatuwe mapu mew inchiñ tañi chengen mew tañi wall mapu mew bio bio pingelu. Ferrada, Reyes (2013). Este estudio contempló algunas técnicas metodológicas propias de la investigación con el propósito de organizar los hallazgos aquí presentados.

El trabajo de campo contempló la metodología comunicativa y el diseño de investigación fue orientada por el estudio documental cuya fuente fue el informe de investigación; La construcción de mundo a través de los juegos de los niños y niñas en escuelas rurales indígenas de la región del Bío-Bío (Chile). El proceso de recogida de información contó con el Levantamiento de categorías teóricas especializadas aplicando Técnicas de Análisis Básico: dimensiones transformadoras y excluseras

## **3. Principales hallazgos culturales que perviven en los juegos de niñas y niños indígena Pehuenche y Lafkenche. Propuestas para ser consideradas en las prácticas**

## **pedagógicas del profesor y profesora de las escuelas chilenas de la región del Bío-Bío**

Estas manifestaciones constituyen en sí mismo una fuente de relaciones, de historia, de valores, de creencias y de símbolos que develan el origen y la dimensión social de una comunidad. Los procesos interpretativos realizados de cada uno de los juegos permite reconfigurar la construcción de mundo que se valida y legitima a partir de cada encuentro que mantienen niños y niñas que pertenecen a la cultura Pehuenche y lafkenche, a partir de las tres categorías que se evidencian en estos procesos interactivos, a saber, los roles de género, la organización social y las relaciones con la naturaleza.

Desde esta perspectiva, es posible pensar en la transformación de los procesos de educativos, formativos y culturales. A través de los cuales permite analizar las relaciones de poder y los efectos sociales que implican las acciones exclusoras de los profesores y profesoras en las comunidades indígenas pehuenche y lafkuenche. De esta forma, en primer término al analizar los resultados sobre los **roles de género**, fue posible reconocer la pervivencia de las significaciones culturales relacionados a la definición de roles laborales (Kechan kulliñ) y de identidad territorial (Inantu waka) diferenciados por género, además, se vinculan con valores que caracterizan lo matriarcal, como el amor a la naturaleza como totalidad y el sobresalir, como expresión de superioridad espiritual. También se puede evidenciar valores sociales que comprenden la dualidad entre los géneros (Rumewe-leuvu), así la consolidación del trabajo compartido y colaborativo, se muestra, por una parte, como un resultado de la interacción de estas culturas con occidente, y por otra, como la convivencia que prepara para la vida en pareja.

La totalidad de estos patrones culturales presentes en los roles de género encontrados en estas interacciones son propios de la cultura mapuche, sobre todo la superioridad espiritual de lo femenino que es algo totalmente ausente en occidente.

En relación a la siguiente categoría de análisis, al profundizar sobre la **organización social**, los hallazgos fueron al igual que en roles de género, patrones culturales arraigados en las interacciones que mantienen estos niños y niñas, así emergen las relaciones organizativas de trabajo en las cuales tienen cabida los fuertes y los débiles, organización básica para el trabajo comunitario. En la mayoría de los juegos, se expresa un concepto de participación plena, sobre todo porque estas culturas no requieren de espectadores (público) sino de protagonismo en las acciones conjuntas que emprenden y que van en beneficio para el colectivo y que pueden ser



parte de actividades de celebración como de resolución de conflictos (como es el caso del palín). Cabe destacar, que esta comprensión de trabajo comunitario y de participación no son características de la construcción occidental. Sin embargo, se puede observar desde el análisis documental, que cuando emerge esta categoría de organización social, aparece una pervivencia entre la sabiduría occidental y la sabiduría ancestral mapuche, particularmente representada en los juegos vinculados con la propia escuela y sus roles, produciéndose la interacción de patrones ancestrales con los occidentales.

Finalmente, al profundizar en el análisis de texto sobre la categoría **relaciones con la naturaleza**, se hace aún más evidente la pervivencia de los patrones culturales ancestrales mapuche, puesto que emerge claramente la cosmovisión fuertemente anclada a la integración de los humanos con los elementos de la naturaleza representada en los astros (wagullen) y el mundo terrenal (Antú ka yabu ko y Pu pangu). Estos aspectos que explican la creación, discrepan totalmente de la cosmovisión occidental y permite constatar que los significados culturales que perviven en las interacciones de niños y niñas son mucho más fuertes de lo que se cree. Al mismo tiempo, los procesos de aculturación y enculturación sufridos a lo largo del tiempo no han logrado borrar la fuerza de una cultura.

**3.1 Panel Ilustrativo de los hallazgos que aportan a construir contenidos curriculares al trabajo del profesor según las tres categorías de significado**

Categorías	Nombre de los juegos	Nombre de los juegos Chedungum	Contenidos curriculares <u>Excluseras</u> (Significado visión dominante)	Contenidos curriculares transformadoras (Significado hablantes nativos)	Contenidos curriculares <u>transformadores</u> como aportes al profeso/a de comunidades indígenas
<b>Rol de Género</b>	El Puente	Rumewe-leuvu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coactivo, roles basados en el poder hegemónico.</li> <li>• Anulación de los demás por sobre otros.</li> <li>• Sujeto fragmentado sin relación con su contexto.</li> <li>• Los <b>contenidos curriculares</b> son únicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roles laborales y de dominio territorial según el género.</li> <li>• Valores que caracterizan lo <b>femenino</b>: amor a la naturaleza y <b>nivel superior de la espiritualidad</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas de relaciones de contexto-territorio.</li> <li>• Prácticas basadas en la identidad de poder colectivo.</li> <li>• La construcción de de prácticas dialógica intersubjetiva.</li> <li>• Un currículum como práctica de Enacción.</li> </ul>

El Tronco	Rangñ mamull-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacciones exclusras en relación con el poder político, económico-social.</li> <li>• Visión de poder predefinido</li> </ul>	<p>Relaciones organizativas de trabajo: <b>Inclusión</b> de los fuertes y los débiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo comunitario.</li> <li>• Dualidad entre género: Interacción colaborativa, compartida, <b>interacción</b> entre dos culturas.</li> <li>• Preparación para la vida en pareja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica basada en las interacciones igualitarias de la comunidad.</li> <li>• Prácticas de interrelación desde el mundo de los sujetos. Occidental e indigeneidad.</li> </ul>
	<p>RumeweWiñamtuwe, Amulwe</p>			
<p><b>Organización social</b></p>	<p><u>Palín</u> Libro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pervive la competitividad por sobre el trabajo colaborativo.</li> <li>• Contenidos aprendidos para los niños y niñas.</li> <li>• Mundo pre-dado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de comunidad. Resolución de conflictos.</li> <li>• Transición desde patrones ancestrales hacia los occidentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas de acción corporizada.</li> <li>• Prácticas de significación de mundo.</li> <li>• Prácticas como unidad de procesos motores y sensoriales.</li> </ul>
	<p>La Escuela, los libros.</p>			
<p><b>Relaciones con la Naturaleza</b></p>	<p>Sol y Hielo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentación de la cosmovisión del mundo mapuche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de lo humano con los elementos de la naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas desde la Co-determinación. Prácticas basadas en la cosmovisión del mundo.</li> </ul>
	<p>Los leones</p>			

### 3.2 Gráfico de conexión-pervivencia cultural Comunidad Pehuenche -Lafkenche



### 4. Reflexiones finales

Los hallazgos a partir del proceso de análisis documental, permite reconfigurar la construcción de los contenidos curriculares de los profesores y profesoras que se valida y legitima a partir de las claras evidencias de la pervivencia de los patrones culturales que mantienen los niños y niñas mapuche en sus juegos.

Concibiendo entonces la cultura de la comunidad Pehuenche y Lafkenche como práctica de significación, podríamos señalar que las grandes transformaciones sociales surgen de respetar la igualdad entre todos los que participan en la educación. La concepción de mundo que pervive en los niños y niñas pehuenches y lafkenches se configura en sus juegos de una cosmovisión de relaciones igualitarias, acto supremo de generosidad y solidaridad, de la relación intersubjetiva con la naturaleza y las interacciones duales y de convivencias democráticas que sostienen los documentos de investigación de los juegos observados.

Dentro de este marco, los resultados de este estudio abren las esperanzas para que profesores y profesoras recolectemos información e incorporemos prácticas de enseñanza comprensivas para la comunidad de estudiantes que se relacionan en la escuela con sus pares y las/os profesores. Las fuentes de información estudiadas permiten dar cuenta que en un ambiente de saber-hacer cotidiano y libre que realizan los niños y niñas, suma conocimientos sobre la realidad de las comunidades indígenas.

Al llegar a la escuela, los niños y niñas se encuentran en una realidad totalmente diferente a la significación de mundo de su comunidad, en este caso, el profesor y profesora eligen los contenidos de la cultura occidentalizada-moderna y oficial considerada como única para ser vivida la cultura de raíz occidental.

Siguiendo con lo anterior, la experiencia comunicativa nos permitió como investigadoras realizar un proceso comunicativo de entendimiento y reflexión donde las interpretaciones de los hallazgos fueron válidas desde las perspectivas y el sentido que se pudo construir con los profesores indígenas de las diferentes localidades mapuches. Contrario a este enfoque, se puede constatar que la cultura imperante por el profesor y la profesora es la dominante, en relación a ello, Aubert (2008: 79) señala que “las tendencias asimilacionistas que provienen del racismo moderno, partiendo explícita o implícitamente de la superioridad de la propia cultura, exigen la anulación de las demás y dan a la escuela la función de silenciar sus aportaciones”.

Como contraste a la visión anterior, Pinto (2008: 156) señala “es posible encontrar una visión cultural alternativa, basada en una noción dinámica de la producción cultural, en donde la cultura es menos vista como producto que como construcción, creación, como trabajo. En vez de un carácter finalista que fija patrones, una concepción se deconstruye y reconstruye constantemente en un contexto de relaciones sociales en la que se asumen negociaciones, conflictos y nuevas relaciones de poder”.

Desde este análisis, concibiendo la cultura como prácticas de significación, el currículum no puede ser reducida a una visión única en el proceso de enseñanza, es decir, con este estudio se asume la urgencia de considerar en las prácticas pedagógicas de los profesores/as, los vínculos estrechos entre la significación de la relación social, de los roles de género y la relación con la naturaleza con la configuración del currículum. Transitar hacia una práctica transformadora permitiría considerar la visión ontológica dual en que se entiende la interacción como un *yo-otro*, “los hermanos animales, el agua y la tierra por ejemplo, son seres que comparten y perviven en la cultura pehuenche y Lafkenche. La cultura mapuche también considera y le otorga poder espiritual al rol femenino, ausente también en la cultura indígena. Los hallazgos del estudio documental develan el poder desde la *acción* y no desde la *condición* económica, política o niveles socioculturales de los sujetos. Por otro lado, los patrones culturales relacionados con los actos colaborativos se conjugan en interacciones de los más fuertes y los más débiles, desde un concepción de que unos con los otros se necesitan como sujetos de una comunidad. Siguiendo con esta idea, la significación de poder en los pueblos mapuches no es heredada, es un poder circunstancial, rotativo en una determinada situación, problema y realidad.

Finalmente, es importante para nosotras como investigadoras, poner en discusión que los contenidos curriculares de enseñanza son una práctica social de los profesores y profesoras y, en los contextos indígenas implica necesariamente la selección y organización de significados de la producción cultural de las comunidades lafkenches y pehuenches.

## **Bibliografía**

- Aubert, A.; Duque E. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, GRAÓ.
- Bengoa, J. (2008) Historia del pueblo Mapuche. Siglos XIX y XX. Santiago, LOM.
- Bishop, R. (2012) Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (coords.) El campo de la investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa.
- Cone C, y P. Pelto (1997) Guía para el estudio de la antropología cultural. Madrid. Fondo de cultura económica.

- Fisher, R. (2008) Juegos para pensar. 120 juegos para desarrollar la reflexión y el diálogo. Barcelona, Obelisco.
- Freire, P. (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure
- Freire, P. (2008) Pedagogía de la Esperanza: Siglo veintiuno.
- Maturana, H. (2011) Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia. Argentina. J.C. Sáez.
- Plath, O. (2009) Los juegos en Chile. Aproximación histórica-folklórica. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, R. (2008). El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Saavedra, A. (2002) Los Mapuche en la sociedad chilena actual. Santiago LOM.
- Verden-Zoller, G. (2003) El juego en la relación materno-infantil. Fundamento biológico de la conciencia de sí mismo y de la conciencia social. En: Maturana, H. y Verden-Zoller. Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago, JC Sáez.
- Varela, F. (200) El Fenómeno de la vida. Barcelona, Gedisa. Santiago, Dolmen.

# **Aportes a la formación continua de los docentes de nivel secundario: la producción de “Cuadernos de historias del sur bonaerense”**

Ribas, Diana

Tolcachier, Fabiana

Menghini, Raúl A.

[ribasdiana@gmail.com](mailto:ribasdiana@gmail.com)

Universidad Nacional del Sur. Argentina

Los manuales de Historia conceptualizan, en general, temáticas de orden mundial y/o nacional, no obstante es necesario que las nuevas generaciones comprendan la construcción social que da sentido al lugar donde vivimos en la actualidad. Así, se impone la necesidad de complementar y enriquecer esas miradas de escala macro con las que son expresión de la vivencia de tiempos anteriores en los contextos locales y regionales. Por otra parte, las condiciones materiales del trabajo docente en el nivel secundario dejan poco margen para que los profesores<sup>1</sup> de las Ciencias Sociales puedan investigar y llevar al aula análisis que permiten desnaturalizar la mirada de lo cotidiano, extrañarlo, tomar distancia y realizar un nuevo abordaje que resulte más complejo, que se interrogue acerca de esos entramados históricos, que formule problemas, que permita reflexionar más acabadamente sobre nuestras tradiciones, nuestros rituales, nuestras marcas del pasado.

Es por eso que desde una concepción ligada a la extensión universitaria y la interdisciplinariedad, hemos encarado la producción y difusión de algunos temas de la historia local y regional que puedan ser interesantes para ser desarrollados con adolescentes. Esta actividad, al mismo tiempo, se inscribe en una propuesta de formación continua para los docentes, ya que implica la realización de talleres, la actualización teórica y también la elaboración de propuestas didácticas.

En cada uno de los Cuadernos publicados hasta el momento hemos intentado reformular los resultados de investigaciones elaboradas en el ámbito universitario para que puedan ser debatidos y utilizados por los profesores en el aula, pero también para salir de ella, para recorrer la ciudad y re-conocerla. Están escritos con el propósito de aportar posibles claves de lectura a preguntas como: ¿qué hitos se

---

<sup>1</sup> Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de docentes, profesores, alumnos, se entiende que se refiere a los alumnos y a las alumnas, a los y las docentes, y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.



adoptan para establecer el surgimiento de estas ciudades y las sucesivas “refundaciones”?, ¿qué ciudad se cuenta?, ¿cómo se cuenta?, ¿qué ciudad se muestra?, ¿qué ciudad se omite?, ¿cómo se organiza la cartografía urbana?, ¿qué espacios son jerarquizados?, ¿qué criterios plasmaron la nominación de los espacios públicos?, ¿qué expresa un determinado tipo de nominación?, ¿qué cambia y qué permanece? En definitiva, se trata de considerar la ciudad como un museo a cielo abierto, lo que significa tener en cuenta las marcas materiales, pero también las representaciones sociales.

En esta comunicación explicitamos y fundamentamos la elección de algunos marcos teóricos que orientan la producción de estos Cuadernos, detallamos los ejes temáticos de cada uno de ellos y reflexionamos acerca del aporte que significan para la formación continua de los docentes y en la mejora de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario.

## **1. Presupuestos relacionados con la formación continua de los docentes**

Los Cuadernos producidos en el marco del proyecto que venimos desarrollando suponen una concepción acerca de la generación de conocimiento en el ámbito de la universidad. Básicamente, pensarlo en su dimensión política y social, como algo que tiene que estar al servicio y difundirse en una comunidad más amplia que la propia universitaria. Esto implica hacer de la institución un lugar de resonancia de la realidad y de debate de ideas, no para ir detrás de las tendencias hegemónicas sino para construir una postura crítica que impacte con motivos de transformación. En este sentido, adherimos plenamente a las palabras de Risieri Frondizi: “Entiéndase bien: la universidad, y los profesores y estudiantes que la forman, no tienen tan sólo el *derecho* a adoptar una actitud crítica frente a las ideas y creencias de su época; tienen la *obligación*. Si no lo hacen, no cumplen con una misión fundamental” (2005: 306).

Tal como afirmábamos en un trabajo anterior, “plantear una mirada crítica nos invita a desnaturalizar la realidad, a ponerla en cuestión, a descubrir las fuerzas que actúan en cada momento para su construcción y no aceptar eufemismos que esconden otras intencionalidades bajo denominaciones que resultan atractivas para algún lector desprevenido” (Menghini y otros, 2008). Esta perspectiva debería atravesar las clásicas funciones universitarias: la docencia, la investigación y también la extensión.

Al respecto, compartimos la reflexión de Boaventura de Sousa Santos cuando, hablando de las reformas universitarias, señala que “en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad” (2005: 50).

La experiencia que estamos presentando, por lo tanto, se inscribe en este concepto de articulación de las distintas funciones universitarias: la docencia se enriquece por la investigación y la extensión pero, a su vez, estas se ven potenciadas por las actividades docentes.

En ese marco, se hace presente la formación continua de los docentes, como una actividad que puede ser incluida en la función de extensión universitaria, atento que esta última “incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado” (de Sousa Santos, 2005: 55).

Hay que reconocer que, luego del vendaval fuertemente neoliberal de los 90, que imprimieron una lógica empresarial a la universidad e incentivaron la investigación y la venta de servicios, en la última década las políticas universitarias de la Argentina han vuelto a rescatar la extensión y progresivamente la han jerarquizado asignándole presupuesto para la ejecución de programas y proyectos. También se avanzó en la sistematización de esta actividad mediante la evaluación de proyectos, la creación de bancos de evaluadores, la formación para desarrollar estas actividades, entre otras.

Brusilovsky (2001) plantea distintas formas de entender a la extensión que se han dado en distintos momentos políticos: como necesidad para la democratización, como prestación de servicios y como respuesta a las demandas del mercado. La primera respondería a los principios de la reforma de 1918, mientras que la última se inscribiría en los modelos mercantilistas de universidad. Al respecto, como grupo nos identificamos con la primera perspectiva y adherimos a “la necesidad de que los investigadores salgan de los claustros para estudiar problemas socialmente significativos, como a que se pongan a prueba, en la práctica social, los resultados de esas investigaciones” (Brusilovsky, 2001: 88).

La formación docente continua y el desarrollo profesional estarían en línea con la función de extensión que pueden desarrollar las universidades, lo que implica la responsabilidad por no dejar a los graduados universitarios a la deriva, sino continuar brindándoles posibilidades de formación, sean éstas sistemáticas o no.

Esta formación resulta, entonces, tanto de la responsabilidad institucional como de los propios docentes. “No sería posible concebir un profesional que no se encuentre actualizado en los conocimientos propios de su quehacer, y para esto suelen existir distintos dispositivos, desde los más formales como carreras de posgrado, hasta los de índole más informal como lecturas de artículos, consultas de los últimos avances en el conocimiento, experiencias de intercambio (foros, ateneos, etc.) con otros colegas, entre otros” (Menghini, 2013: 453).

La producción de los Cuadernos de historias del Sur bonaerense, junto con los talleres a que han dado lugar, se inscriben, por tanto, en los dispositivos informales de formación.

## 2. La ciudad como un museo a cielo abierto

Pensar la ciudad como un museo a cielo abierto constituye un ejercicio orientado a desnaturalizar el capital simbólico inscripto en el espacio público, y una invitación a re-descubrir las potencialidades de la lectura de la topografía urbana como un registro privilegiado de un posible mapa de la memoria histórica local.

En la intersección entre el tiempo narrado y el espacio habitado, Ricoeur sostiene que la ciudad se entrega para ser vista y leída, y destaca que como mejor se percibe “el trabajo del tiempo en el espacio” es en el plano urbanístico (2004: 194).<sup>2</sup>

Aprender a leer la ciudad como un museo a cielo abierto, no está incorporado aún al oficio y a la práctica de los historiadores ni de los docentes. Aunque parezca una obviedad, lo que se presenta con gran proximidad, lo cotidiano, se naturaliza y se produce el efecto de invisibilidad o de parálisis paradigmática como lo sugiere la perspectiva epistemológica de Thomas Kuhn.<sup>3</sup>

Al respecto, Pierre Bourdieu entiende el espacio social como espacio objetivado y objetivante en el juego relacional de los agentes y sus luchas de apropiación del capital simbólico. Según este autor, el espacio culturizado adquiere “evidencia dóxica” al ser olvidada su raíz histórica. El espacio reviste “la inmutable razón de ser, de los hechos de la naturaleza” (1991: 294).<sup>4</sup> A modo de ejemplo, señala que el

---

<sup>2</sup> Ricoeur sostiene que una ciudad confronta en el mismo espacio, épocas diferentes, ofreciendo a la mirada la historia sedimentada de los gustos y de las formas culturales.

<sup>3</sup> Kuhn señala que la ciencia normal consiste en la realización de la ampliación del conocimiento de aquellos hechos que el paradigma muestra como relevantes y, en realidad, los fenómenos que no encajarían dentro de los límites del paradigma “ni siquiera se los ve...Por supuesto las zonas investigadas por la ciencia normal son minúsculas; la empresa que está siendo discutida ha restringido drásticamente la visión” (2006: 53).

<sup>4</sup> Bourdieu señala que en la lucha simbólica por la producción del sentido común los agentes comprometen el capital simbólico que han adquirido en las luchas anteriores.

proceso de nominación lejos de expresar una práctica menor o casual, constituye un acto de "fijación" de un relato histórico, por lo cual resulta factible abordar el tramado de las calles como un posible texto cargado de significado. En suma, el atributo de la designación, en tanto acto de asignación de una identidad, debe ser interpretado como una representación pública, oficializada de un sistema jerárquico tributario de una determinada matriz de sentido (1988: 127).

En cuanto al espacio culturizado, Pierre Nora (1992) profundiza la comprensión de los procesos de ritualización a través de la noción de "lugares de memoria" en referencia no sólo de lugares topográficos, sino además de variados objetos simbólicos -calendarios, emblemas, diccionarios, etc.-, los cuales no sólo se incorporan a la conformación de la identidad a través de la función narrativa, sino además como "instrumentos de inteligibilidad de la Historia".

La dimensión ideológica de los derroteros públicos de la memoria es abordada por Walter Benjamin en su tesis sobre Filosofía de la Historia, cuando plantea el primado de la política sobre la historia y el carácter activo de la memoria histórica en el presente. Pensar en términos de "memoria oficial" o "memoria hegemónica" implica reconstruir los procesos de apropiación de este campo simbólico. Según Benjamin, no hay monumento de cultura que no sea monumento de barbarie. Por lo tanto, el pasado no interesa como reconstrucción, sino como construcción para incidir en el presente. Ese "pasado político" no sólo tiene el deber de develar la injusticia, sino también de impedir su reproducción. La cultura es la herencia acumulada y transmitida por los vencedores. En definitiva, se trata de "pasar a la historia el cepillo a contrapelo" a fin de descubrir esa dimensión oscura de la historia y recuperar el potencial emancipador en el pasado omitido (1992: 182-183).

Desde esta clave de lectura, la analogía entre ambos artefactos culturales -ciudad y museo- no es casual. Por el contrario, proponemos explicitar que la condensación de sentidos que exhiben los espacios públicos de nuestras ciudades, -al igual que el guión de sala de un museo- es producto de una operación selectiva. Tales intervenciones generan un efecto "claroscuro" que habilita a visualizar cómo se crean y recrean campos de visibilidad y campos de invisibilidad en la temporalidad y en el espacio. Por lo tanto, es posible analizar cómo las marcas en el espacio y el tiempo públicos, -los nombres de las calles, los monumentos y las efemérides- lejos de erigirse en una práctica neutra o casual, expresan una legitimación visible y oficializada de una determinada visión del pasado que reproduce el discurso hegemónico generado por los sectores sociales dominantes de los respectivos períodos históricos a los que se alude.

Más aún, como señalan Ignacio Olábarri y Francisco Javier Capistegui, es necesario no olvidar nunca que los “productores de cultura” son “agentes activos y pasivos” de la sociedad, pertenecen a grupos que forman y les reforman, trabajan y viven “aunque no determinados, sí condicionados” en el seno de unas estructuras de las que a veces no son conscientes de que existen y a las que, sin embargo, contribuyen, con mayor o menor libertad y capacidad de influjo a transformar (Olábarri y Caspistegui, 1996: 9-10).

En este sentido, resulta de particular interés el concepto de “representación” tal como lo formula Roger Chartier, en tanto esquemas intelectuales que, articulados en torno a los intereses de distintos grupos, son construidos y, al mismo tiempo, constructores de la realidad social como matrices de las prácticas. Lo importante de esta formulación es que en ella, las relaciones y tensiones entre intereses e instituciones son consideradas en términos de lucha de representaciones, es decir, como “estrategias simbólicas que determinan posiciones y relaciones y que construyen, para cada clase, grupo o medio un ser-percibido constitutivo de su identidad” (Chartier, 1992: 57).

Otro aporte significativo de su producción teórica es la noción de “apropiación”, que da cuenta del proceso a través del cual las representaciones adquieren un significado diferente en el marco de los nuevos usos dados por los actores sociales en distintos momentos históricos. Siguiendo esta línea de pensamiento, caracterizamos las producciones culturales como “provistas de significados plurales y móviles, construidas en la negociación” entre los grupos sociales (1996: 27), para poder situarnos en el cruce conflictivo de lo social y de lo individual, de las convenciones y de la agencia.

De este modo, consideramos la cultura como un conjunto de significaciones que se expresan en los discursos o en las conductas aparentemente menos “culturales” y cuya elaboración es producto de un proceso contradictorio en el que participan los distintos grupos sociales. En tal sentido, se intenta recuperar no sólo las representaciones impuestas por aquellos que poseyeron el poder de clasificar y designar, sino también la que cada grupo – sumiso o resistente – hizo de sí mismo y de la comunidad en su conjunto, teniendo en cuenta la irreductibilidad de las prácticas constitutivas del mundo social a la lógica que gobierna la producción de los discursos (Chartier, 1992: IX).

Al respecto, de Certeau señala que “la ciudad -maquinaria y héroe de la modernidad- está a merced de los movimientos que se compensan y combinan fuera del poder panóptico...bajo los discursos que la ideologizan, proliferan los ardidés y

las combinaciones de poderes sin identidad legible, sin asideros, sin transparencia racional: imposibles de manejar” (1996: 107).

La “descripción densa” facilita comprender la cultura, definida en términos de “tramas de significación que (el hombre) mismo ha tejido” (Geertz, 1989: 20). Esta idea de una trama/tejido, conformada por una multiplicidad de líneas que se relacionan entre sí de manera heterogénea y también plural, permite abordar el fenómeno de lo cultural manteniendo su densidad, a la vez que resalta las particularidades históricas del caso y supera tanto la “imagen del espejo” que la convierte en reflejo de lo social como la del engranaje “estructuralista”, que concibe cada instancia como uno de los mecanismos de un sistema.

Según lo explicitado anteriormente, entonces, las nociones utilizadas como herramientas para preguntar a los distintos objetos de estudio y abordar el ámbito de lo cultural hacen hincapié en la necesidad de recuperar las tensiones, los cruces que atraviesan las diferentes coyunturas. Asimismo, priorizan lo temporal en tanto devenir y, al plantear la existencia de diferentes grupos, evitan la consideración del Otro como un sujeto universal o como clases sociales homogéneas. Sustentan las causas del cambio en lo económico y lo social, pero evitan la simplista actitud especular de la teoría del reflejo y generan conceptualizaciones intermedias, distintas “mediaciones”. La cultura logra superar, de esta manera, el carácter meramente superestructural al cual había sido reducida por el marxismo ortodoxo para reintegrarse de forma activa al mundo social.

A este posicionamiento relativista en lo epistemológico y relacional en lo historiográfico sumamos la decisión de apostar por los estudios regionales. En este sentido, se ha delimitado el alcance al sudoeste bonaerense, considerando que se trata de un recorte artificial, operativo en función de nuestra sede laboral situada en Bahía Blanca. Es desde la clara noción de este carácter constructivo que se problematiza la escala de análisis a partir de las reflexiones de la Microhistoria italiana y del microanálisis francés y se busca articular con procesos más amplios evitando tanto la aplicación “en cascada” de estudios macro como caer en el color local. La focalización en un “locus” concreto permite “relativizar, complejizar o, incluso, cuestionar las conclusiones generalizadoras, dando cuenta de la diversidad de experiencias culturales y de la convivencia de distintas temporalidades en un mismo país” (Agesta, 2013).

En este sentido, ha sido necesario revisar hasta qué punto es válido en ciudades de escala intermedia como Bahía Blanca el gradual desvanecimiento de la lógica del monumento que Javier Maderuelos advierte desde finales del siglo XIX en contextos

metropolitanos (2008). Es cierto que estos artefactos se vuelven invisibles, mientras que algunas de las intervenciones contemporáneas tienen la capacidad de convertir el espacio urbano en lugar, dotándolo de un significado estético, social, comunicativo y funcional. Sin embargo, como plantea Marina Aguerre, se siguen erigiendo obras en el espacio público que persiguen los mismos fines de conmemoración y difusión de un mensaje como en el siglo XIX (2009, 325-336). Tanto en el pasado como en la actualidad, el monumento transmite un discurso político e ideológico, según quiénes sean sus mentores y, a la vez, representa un recorte debido a la selección que se hizo sobre quiénes son los merecedores o no de un homenaje en el espacio urbano. Como afirma esta autora, además, el mensaje no sólo está dado por el monumento en sí, sino también por el lugar en que éste es emplazado, concibiendo en consecuencia al espacio público como "terreno de luchas simbólicas".

El carácter complejo de este soporte plural es abordado, por un lado, a partir de su dimensión mediadora en tanto en él "se hacen públicas múltiples expresiones políticas de la ciudadanía en múltiples formas de asociación y conflicto frente al estado" (Gorelik, 2004: 19), y, por otro, distinguiendo en lo público la propiedad y el uso (Aramburu Otazu, 2008).

Finalmente, la consideración de las imágenes no sólo desde su función representativa, sino también desde los aportes del *iconic turn* de los últimos años, permite analizar la cultura visual desde su propia lógica de construcción. La dimensión de la presencia y conceptos como cuerpo y *médium* o soporte, entre otros, coadyuvan a la comprensión de los artefactos visuales (Belting, 2007).

En suma, leer nuestra política de la memoria presupone una invitación a abrir preguntas y a "pasar a la historia el cepillo a contrapelo": ¿qué ciudad se cuenta?, ¿cómo se cuenta?, ¿qué ciudad se muestra?, ¿qué ciudad se omite?, ¿qué continuidades y qué rupturas emergen?, ¿qué otras historias, qué otras imágenes se pueden visualizar desde una indagación que aventure la audacia de mirar la ciudad por los márgenes y los subsuelos de esos relatos?

### **3. "Cuadernos de historias del Sur bonaerense"**

Los "Cuadernos de historias del Sur bonaerense" no intentan ser o cumplir la función de manuales escolares. De hecho, no abarcan temáticas curriculares extensas sino que se centran en un tema bien delimitado en el tiempo y en el espacio. Los docentes no encontrarán una aplicación lineal al diseño curricular, pero podrán abordar los planteos teóricos y propuestas didácticas en el desarrollo de los más diversos contenidos escolares.

En cada fascículo se propone una aproximación a distintas historias de los espacios urbanos y rurales del sur bonaerense, cada uno escrito por un especialista en ese tema. Son investigaciones que han sido aprobadas satisfactoriamente en distintos eventos académicos del circuito nacional e internacional. Tienen, además, una propuesta didáctica que, a partir del tercer número, ha sido compartida en talleres con profesores del nivel secundario, a fin de optimizar la transferencia y articulación con la realidad áulica. Finalmente, cada publicación como un todo ha sido evaluada por especialistas universitarios convocados para el referato externo por EdiUns.<sup>5</sup>

El Cuaderno N° 1, *La Punta de la historia (Punta Alta y su historia)*, escrito por Gustavo Chalier (2010) tiene como objeto de estudio una localidad que hasta 1945 integraba el partido de Bahía Blanca. Problematisa el relato oficial que identifica el origen con la creación de la base militar Puerto Belgrano y revisa los nombres dados al espacio urbano a partir de las relaciones de poder.

La segunda entrega, *La República de Villa Mitre* (2011), a cargo del docente y escritor Mario Ortiz, centra el análisis en uno de los barrios más emblemáticos de la ciudad de Bahía Blanca, Villa Mitre, por su historia centenaria, su emergencia más allá del cordón ferroviario, su particular poblamiento ligado a los grupos inmigrantes, la nominación de sus calles y su fuerte identidad que lo recortan del resto de la ciudad. Así, el autor nos va llevando a revisar elementos de esa identidad desde una mirada que los pone en tensión a partir de su confrontación con fuentes documentales.

En el Cuaderno N° 3 *La California del Sur, de la construcción del nudo ferroportuario al centenario local (1884-1928)*, Diana Ribas y Fabiana Tolcachier (2013) focalizan su análisis en la conformación de Bahía Blanca como una sociedad cosmopolita, a partir del arribo de miles de personas atraídas por la construcción del nudo ferro-portuario que facilitó la inserción efectiva de la región en el sistema agro-exportador y del país en el mercado internacional. Las relaciones y tensiones generadas entre las distintas colectividades y los nativos se hicieron notorias

---

<sup>5</sup> Los dos primeros Cuadernos han sido financiados por el Proyecto de Investigación sobre temas de Interés Regional (PGI-TIR-UNS) “La historia cultural de Bahía Blanca y la región: revisión crítica y producción de textos para docentes de nivel secundario”, dirigido por el Mg. Raúl A. Menghini. Los dos últimos están en el marco del Proyecto de Extensión: “La Historia Cultural de Bahía Blanca y la región: elaboración de materiales didácticos con docentes de nivel secundario desde una mirada crítica”, subsidiado por la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria de la UNS (2012-2013), con la dirección de la Dra. Diana Ribas y la codirección del Mg. Raúl Menghini (Resolución CSU 072/2012).



nuevamente en 1928 al festejar el primer centenario de la construcción de la Fortaleza Protectora Argentina, a través de una puja por lograr visibilidad en el espacio público mediante distintos monumentos.

Por último, el Cuaderno N° 4 *Malones, fortines y estancias en la identidad de General Daniel Cerri* (2013) aborda otra de las localidades situadas en el partido de Bahía Blanca. Alejandra Pupio y Hernán Perrière discuten las estrategias discursivas y materiales utilizadas para crear una retórica del pasado que homologó el inicio del pueblo con la fundación del fortín Cuatreros. La propuesta es revisar el relato de la década de 1870, la complejidad de las relaciones interétnicas y la violencia física y simbólica impuesta por la sociedad blanca, que tuvo su punto de inflexión en la campaña militar de 1879. Pero también los procesos históricos posteriores que complejizaron la historia de ese sitio, desde las instalaciones productivas y ferro-portuarias de fines del siglo XIX como consecuencia de la incorporación local en el mercado capitalista internacional hasta problemas actuales como la discusión colectiva sobre el proyecto de dragado del área interior del estuario para la instalación de una planta regasificadora a tan sólo dos kilómetros de la población cerrense.

¿Cómo articular estas premisas teóricas, historiográficas y metodológicas con la realidad áulica? Distintas estrategias transforman los conceptos y los vuelven aprehensibles. Así, al comienzo de las Propuestas de actividades de cada uno de los libros, juegos con hilos de colores a partir de una ronda facilitan la noción de historia como un entramado plural y heterogéneo (Geertz, 1989).

Si las representaciones son el producto de la tensión existente entre la imagen, el cuerpo y el soporte (Belting, 2007), postulamos aunar la reflexión y la vivencia. Dar lugar a las percepciones *in situ* tanto como a lo intelectual, priorizando durante los procesos de enseñanza y aprendizaje las visitas a lugares significativos, es aprovechar las posibilidades que nos brindan ciudades como las nuestras, con una escala intermedia, factibles de ser recorridas sin grandes dificultades.

La circulación que proponemos pretende revisar matrices antiguas y naturalizadas como la de centro-periferia y construir nuevos mapas multifocales, que establezcan centros alternativos en cualquier lugar, de manera no jerárquica. Romper esa estructura dicotómica instalada por la historia mediante el emplazamiento de las principales instituciones en torno a la plaza central y reforzada por algunas prácticas como el transporte en colectivo, supone revisar cómo ponemos nuestros cuerpos y descubrir en lo público un mayor espesor, con conflictos políticos, sociales y económicos.

Finalmente, cabe señalar que la propuesta de actividades que contienen los Cuadernos se inscribe en una concepción abierta y no dogmática. Son propuestas que van en línea con el enfoque teórico e historiográfico, a la vez que intentan desafiar la mirada y apuntar al desarrollo de la creatividad mediante la producción de canciones, caligramas, producciones mediáticas, diseños, entre otras. En síntesis, alentamos la esperanza de que nuestros colegas docentes logren utilizar estos materiales de manera creativa en sus clases y que las sugerencias didácticas que ofrecemos no limiten sino que, por el contrario, potencien y permitan enriquecer la enseñanza de la historia cultural local y regional. Es desde aquí que planteamos esta colección de Cuadernos como una instancia de formación continua para los docentes del nivel secundario.

## **Bibliografía**

Agesta, María de las Nieves (2013) "Estudios Regionales e Historia Cultural. Encuentros y cruces en la historiografía argentina actual sobre las primeras décadas del siglo XX." (mimeo).

Aguerre, Marina (2009) "Crónica de una muerte anunciada... Reflexiones acerca del rol del monumento conmemorativo", en *Balances, perspectivas y renovaciones disciplinares de la Historia del Arte. V Congreso Internacional de de Teoría de Historia de las Artes. XIII Jornadas CAIA, CAIA, Buenos Aires.*

Belting, Hans (2007) *Antropología de las imágenes*. Katz. Buenos Aires, Katz.

Benjamín, Walter (1992) "Tesis sobre filosofía de la Historia", en *Discursos Interrumpidos*, Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1988) "El orden simbólico y el poder de la nominación" en *Cosas Dichas*, Gedisa, Buenos Aires.

Brusilovsky, Silvia (2001) "Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar la relación". En Chiroleu, Adriana (org) *Repensando la educación superior*, UNR, Rosario.

Chalier, Gustavo (2010) *Cuaderno N°1. La Punta de la historia (Punta Alta y su historia)*. Bahía Blanca, EdiUns.

- Chartier, Roger (1990) *La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones*, Punto de Vista, Buenos Aires, año 13, n° 39.
- Chartier, Roger (1992) *El mundo como representación*, Gedisa, Barcelona.
- Chartier, Roger (1996) "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", en Olábarri, Ignacio y Francisco Javier Capistegui (dir.), *La "nueva" Historia Cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Complutense, Madrid.
- De Certau, Michael (2000) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Gorelik, Adrián (2004) *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires. 1887-1936*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Geertz, Clifford (1989) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa,
- Kuhn, Thomas (2006) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, 9° reimpresión, F.C.E., México.
- Maderuelo, Javier (2008). *La idea del espacio en la arquitectura y el arte contemporáneos. 1960-1989*, Akal, Madrid.
- Menghini, Raúl, Alejandra Pupio y Fabiana Tolcachier (2008) "Responsabilidad social en perspectiva crítica: mirada social, política y ética", en *Encuentro de Universidades Latinoamericanas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Menghini, Raúl (2013) "Formación y desarrollo profesional de los docentes en Argentina: ¿políticas o discursos sin base material?", en Ferrada Torres, Donatila y Rodrigo Ruay Garces, *Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad. Ponencias del XX Seminario Internacional de Formación de Profesores del Mercosur/Cono Sur*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Nora, Pierre (1992) *Les lieux de la memoire*, Gallimard. París.
- Olábarri, Ignacio y Francisco Javier Caspistegui (dir.) (1996) *La "nueva" Historia Cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Complutense, Madrid.

Ortiz, Mario (2011) *Cuaderno N° 2. La República de Villa Mitre*. Bahía Blanca, Ediuns.

Pupio, Alejandra y Hernán Perrière (2013) *Cuaderno N°4. Malones, fortines y estancias en la identidad de General Daniel Cerri*. Bahía Blanca, EdiUNS.

Ribas, Diana y Fabiana Tolcachier (2013) *Cuaderno N°3. La California del Sur. De la construcción del nudo ferro-portuario al centenario local (Bahía Blanca, 1884-1928)*. Bahía Blanca, EdiUNS.

Ricoeur, Paul (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, FCE, Buenos Aires.

Santos, Boaventura de Souza (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, LPP/Miño y Dávila, Buenos Aires.

# **Propuestas de los organismos internacionales para la formación de docentes de la enseñanza superior: renovadas exigencias y nuevas condiciones para las instituciones universitarias**

Rodríguez, Laura R.

[laura.rodriguez57@gmail.com](mailto:laura.rodriguez57@gmail.com)

Universidad Nacional de Luján. Argentina

## **Presentación**

Estos últimos treinta años nos han dejado numerosas investigaciones que coinciden en analizar, desde diversas perspectivas, la creciente influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales en todo el mundo. En el caso de la Educación Superior, y luego de un período de posturas divergentes y críticas cruzadas entre el BM y el BID/UNESCO –sobre todo a fines de la década de 1990-, hoy observamos que estos organismos han evolucionado hacia una estructura formal e informal de trabajo conjunto, por lo cual podemos hablar de una macro-organización global, compuesta por la UNESCO, los diversos organismos del Banco Mundial, el BID y la OECD. Sustentan una visión oficial bastante homogénea y con propuestas complementarias sobre los problemas mundiales, ofreciendo diagnósticos y generando iniciativas para la Educación Superior, a la que hoy prefieren denominar Educación Terciaria. En el marco de una re-definición del sentido y papel de la sociedad civil en las políticas públicas, esta macro-organización está potenciada por la participación de redes de ong’s, asociaciones sin fines de lucro y otras organizaciones privadas o público-privadas. Este ensayo pretende sintetizar sus propuestas y acciones recientes respecto de la formación docente y la mejora de la enseñanza de los profesores universitarios, relacionándolas con ciertos cambios de alcance global que se identifican en las instituciones y en la profesión académica<sup>1</sup>.

## **La incorporación de la preocupación por la “docencia” universitaria en los diagnósticos y propuestas de los organismos internacionales: confluencias y matices a finales del siglo XX**

---

<sup>1</sup> En todas las citas de publicaciones en idioma inglés, la traducción es propia.

En las dos últimas décadas del siglo XX, las propuestas de reforma de la educación superior asociadas al ciclo de ajuste estructural propiciado por los organismos internacionales de crédito, implicó –con diverso alcance y profundidad, según la situación de cada uno de los países- el redireccionamiento de los fondos públicos a la educación básica para mejorar la “equidad”, la disminución del esfuerzo del Estado en el nivel superior vía privatizaciones, arancelamiento, diferenciación y competencia, la implantación de sistemas de préstamos privados y becas para estudiantes meritorios, de sistemas de evaluación y rendición de cuentas centralizados y, en definitiva, la introducción de lógicas mercantiles. Estas líneas de política, recomendadas fundamentalmente por el Banco Mundial, pretendían impulsar a las instituciones, en especial a las universidades, a asumir dinámicamente los cambios tecnológicos del capitalismo informacional, diversificar sus ofertas, readaptar periódicamente sus planes de estudios y privilegiar la investigación aplicada. Tanto en *La Educación Superior. Las Lecciones derivadas de la Experiencia* (1995), como en *La Educación Superior en los Países en Desarrollo. Peligros y Promesas* (2000) y en *Construyendo Sociedades del Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria* (2002), la problemática de la enseñanza no constituía un tema de tratamiento específico: las prioridades pasaban por el estímulo a la diferenciación institucional, la diversificación de fuentes de recursos, la redefinición del papel de los gobiernos y del sector privado, la introducción de políticas dirigidas a la equidad y al aseguramiento de la calidad, la vinculación con las demandas del mercado laboral, y la introducción de las TICs; la enseñanza aparecía subordinada a estas cuestiones, y analizada en términos de los recursos materiales (bibliotecas, instalaciones, financiamiento, etc.), de las políticas de reclutamiento y de incentivos al personal docente, de la actualización de los planes de estudios y de la evaluación y acreditación de programas e instituciones. En el documento de 2002, en el que el Banco realiza una revisión de su política de préstamos sectoriales, el foco de interés y la definición misma de la educación superior aparecen ligados a tres funciones, entre las que no se encuentra en forma explícita la “calidad o formación pedagógica”: 1.- producir conocimientos y formar, a la fuerza de trabajo, al servicio del crecimiento económico y el aumento de la productividad; 2.- contribuir a la equidad y a la cohesión social, y 3.- apoyar y servir al resto del sistema educativo formando docentes y directivos, realizando investigación educativa y orientando a la escuela media –sus currículos y sus actividades de enseñanza y aprendizaje- mediante criterios de selección en el ingreso (WB, 2002).

Así, al menos hasta 2002, entre las prioridades que guiaron la política de préstamos y la doctrina global del Banco, la dimensión pedagógica o didáctica no constituía un tema de preocupación. Sin embargo, en un documento sobre la evaluación de la calidad en la educación superior publicado en 1998, aparece un cierto interés por la evaluación de los “resultados de aprendizaje” en el nivel superior, aunque éstos son tratados como productos de la “caja negra” de la enseñanza. Como se expresa en un documento del BID (de Moura Castro y otro, 1997, p 3), la calidad académica se define como “docencia con dedicación exclusiva, investigación, educación de posgrado”. El énfasis está puesto en la conformación de estándares internacionales, competencias y niveles de logro de los graduados, advirtiendo sobre la necesidad de decidir qué objetivos de aprendizaje debían evaluarse y a partir de qué evidencias, así como qué métodos y técnicas de evaluación debían construirse, recomendando para ello el trabajo cooperativo entre universidades, agencias gubernamentales e investigadores en educación (El-Khawas et al, 1998, p.13-14).

### *El enfoque de la UNESCO*

Sin embargo, durante esa década, los acuerdos y metas desarrollados en el seno mismo de la UNESCO en las Conferencias Mundiales de Educación que fundamentaron doctrinariamente las iniciativas de “Educación para Todos” y los “Objetivos del Milenio”, contribuyeron a fortalecer la modificación de esta perspectiva. Hacia fines de 1990, criticando los rasgos más crudamente economicistas de las propuestas del Banco, y señalando sus consecuencias negativas -fragmentación del nivel, desinversión creciente, privatización con desregulación, etc.-, la Declaración de la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París en 1998, resaltó la importancia del apoyo del Estado a la ES por su papel crucial en la concreción de los derechos humanos, la democracia, y la disminución de la pobreza en las “sociedades del conocimiento”. La responsabilidad de los distintos tipos de instituciones de hacer realidad el principio de la “educación a lo largo de toda la vida”, requería poner a los estudiantes “en el primer plano de sus preocupaciones...con el fin de... [integrarlos]...plenamente en la sociedad mundial del conocimiento”, garantizando “el acceso, la equidad, la calidad, la pertinencia y la diversidad”. Los gobiernos firmantes se comprometían, entre otras cosas, a asegurar, “en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes, y dirección de asuntos

institucionales”, a proporcionar a los estudiantes “orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio...para mejorar sus condiciones de vida” (UNESCO, 1998, p4-5). En el discurso de los expertos internacionales se instala de este modo la demanda de atender a la formación pedagógica; el paradigma de la educación permanente obligaría a los docentes a actualizarse y mejorar “sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza”, y a las instituciones a establecer “estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente” (UNESCO, 1998, p.5).

En el caso de América Latina, la perspectiva de UNESCO se canalizará a través de las Conferencias Regionales (CRES, 1996, 2008) y Mundiales (CMES, 1998, 2009) a partir de 1996, con el objetivo de difundir y sostener enfoques alternativos menos ortodoxos. También se reflejará en la conformación del IESALC –Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sobre la base del anterior CRESALC-, la actividad de las Cátedras UNESCO y una serie de programas conjuntos de IESALC con el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), y otras organizaciones académicas, no gubernamentales y tanques de pensamiento<sup>2</sup>. Para Claudio Rama (2006, 13), director de IESALC entre 2001 y 2006, la diversificación es una estrategia para enfrentar la masificación y ampliar el acceso a nuevos grupos sociales –mujeres, minorías, sectores de menores ingresos-, y se define no sólo en términos de diversificación de modelos de educación superior, sino también de modalidades y criterios de contratación del personal. La persistencia de problemas estructurales de acceso, permanencia, infraestructura, financiamiento, etc., en América Latina justifica la necesidad de “implementar nuevos modelos pedagógicos de masas” para atender a los “llamativos índices de bajo rendimiento, rezago o fracaso estudiantil”. Para ello, hay que fomentar “las idoneidades profesionales necesarias para un desempeño de la función de enseñanza”

---

<sup>2</sup> Podemos mencionar la experiencia de la Cátedra UNESCO de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo “Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en Educación Superior, que funcionó activamente entre 1996 y al menos hasta 2002, coordinada por la Universidad de la República (UDELAR). La Cátedra, que agrupa a universidades de la región del Litoral Argentino, de Uruguay y del sur de Brasil, se propuso construir “un marco conceptual común en torno a los problemas de la Pedagogía Universitaria y la Innovación Educativa en contextos de cambios y transformaciones, abordándolos desde una perspectiva regional”, y parte de sus preocupaciones tuvo relación con “las estrategias de formación y perfeccionamiento docente y su integración a procesos de innovación pedagógica y curricular”. En: [http://grupomontevideo.edu.uy/docs/Catedras\\_Unesco/Nuevas\\_tecnicas.htm](http://grupomontevideo.edu.uy/docs/Catedras_Unesco/Nuevas_tecnicas.htm). Consultado el 10 de mayo de 2013.



“formando profesores con conocimiento de las modalidades didácticas presenciales o virtuales asequibles a los estudiantes, con capacidad para trabajar en espacios educativos complejos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y circunstancias culturales” (Landinelli, 2008, p.177)

*El enfoque de la OCDE y la UE.*

La creciente relevancia de la formación docente del profesor universitario que, en la UNESCO, aparece asociada a la necesidad de democratizar, incluir y atender a la diversidad de “necesidades” existentes en las sociedades latinoamericanas caracterizadas por la desigualdad, la pobreza persistente y las “promesas incumplidas” de los niveles educativos previos, confluye con preocupaciones de otro origen, derivadas de los intereses, perspectivas y líneas de trabajo existentes en los países anglosajones. Estas preocupaciones, expuestas en los debates desarrollados desde 1980 en Estados Unidos sobre la calidad de la educación norteamericana para enfrentar los desafíos de la competencia en los mercados globales, tuvieron derivaciones referidas a la caracterización de la profesión académica y la necesidad de sostener un sistema de ES masivo y diversificado. Las investigaciones de Ernest Boyer en la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* consolidaron el prestigio de un grupo de investigadores y expertos que se incorporarían en áreas dedicadas al diseño de propuestas para la ES en los organismos internacionales, y el momento inicial de la construcción de un importante corpus teórico y político. En esas investigaciones se planteaba la necesidad de combatir una “visión reduccionista” del *ethos* académico centrado en la investigación, promovió la importancia de la diversificación de “misiones institucionales”, la jerarquización del carácter científico de la docencia y necesidad de evaluar al profesorado universitario por otros indicadores que no fueran sólo sus publicaciones (Glassick, 2000).

Este debate rápidamente encontró eco en la academia europea. Como parte del proceso de revisión de su política de préstamos para la ES, el BM asignó explícitamente a la OCDE –por su experiencia en el tema y por su legitimidad ganada- la función de promover la implementación de sistemas de evaluación del profesorado universitario, y en particular difundir las “mejores prácticas” de una “enseñanza efectiva” (El-Khawaw *et al*, 1998, p-14). En la última década, a través de su programa IMHE (Programa de Gestión Institucional en la Educación Superior) creado a fines de 1960, busca apoyar “las prioridades de la OECD en conjunto en lo referido a la promoción del desarrollo sustentable y la cohesión social a través de la buena gobernanza” (Hénard *et al*, 2012, p.53). Constituido como un foro de discusión de alto nivel entre tomadores de decisiones regionales y nacionales, directivos,

investigadores y expertos de la ES, e interesado en promover la profesionalización en la gestión de las instituciones, IHME actualmente desarrolla varias líneas de trabajo. Una de ellas se relaciona con la formación de docentes universitarios en nuevas estrategias didácticas. Iniciado en 2007 el Programa “Apoyo a la enseñanza de calidad en la ES”, tiene como objetivo “ayudar a las instituciones de educación superior a llevar delante de forma más efectiva su misión docente, contribuyendo de esta forma al crecimiento económico, la innovación y el bienestar social en sus respectivos países. Difundiendo políticas y servicios efectivos, promueve prácticas de enseñanza que puedan mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos”; elaborando un marco teórico-conceptual a partir del relevamiento de los debates y concepciones existentes en las instituciones miembro, el informe Henard y Leprince-Ringuet (2008) afirma que el núcleo de la calidad de la enseñanza debe ser el aprendizaje; en consecuencia, pasan a ser centrales las habilidades docentes de los profesores, sino el ambiente de aprendizaje, la atención a las “necesidades personales” de los estudiantes mediante apoyo financiero, social y académico, y la conformación de comunidades de aprendizaje en las que “grupos de estudiantes y/o docentes que aprenden y construyen conocimiento en forma colaborativa” (*idem*, p.4).

El Proyecto tuvo dos fases: la primera (2007-2009) relevó políticas e iniciativas de 29 instituciones de todo el mundo, presentadas en *Learning our Lesson* (2010), abordando “los dos enfoques más importantes de la calidad de la enseñanza: el enfoque *top-down* (las iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza son tomadas por la institución como un todo) y el *bottom-up* (las iniciativas son tomadas por los mismos docentes, y desde allí impactan en las políticas institucionales o la calidad de la enseñanza en general). Las instituciones, seleccionadas porque “parecían tener un fuerte compromiso con la problemática de la calidad de la enseñanza”, analizaron sus propias prácticas de apoyo, el papel de los miembros del profesorado, del departamento, del gobierno central de la universidad y del Estado, así como los objetivos y perspectivas de las iniciativas llevadas adelante<sup>3</sup>. Reconociendo la complejidad del concepto, el informe recomienda que las acciones de mejora de la calidad de la enseñanza y los esfuerzos individuales de los profesores se articulen en una política institucional, ya que “el éxito depende del compromiso

---

<sup>3</sup> Se utilizaron cuestionarios online, entrevistas telefónicas o videograbadas a funcionarios y directivos. La metodología y el proceso fueron supervisados por un Comité de Expertos nombrados por IMHE, quienes en el informe OECD-IMHE (2010) reconocieron las limitaciones de las conclusiones por el hecho de entrevistar sólo a funcionarios y directivos, y no a docentes y estudiantes (Op.Cit, p.82). En Argentina participó la UNNE, en México la UA de Yucatán. De las universidades participantes (europeas, asiáticas y de América del Norte), ninguna se ubica en por arriba del puesto 50 en el ranking QS.

sostenido de los líderes de gobierno universitario de más alto nivel”, y de “la capacidad institucional para balancear los aspectos técnicos del apoyo a la calidad (p.e. el desarrollo de cuestionarios de evaluación de cursos) y las cuestiones básicas (p.e. evaluar el valor agregado de las iniciativas de enseñanza para el logro de los objetivos del curriculum)”. Dadas las dificultades para evaluar objetivamente los productos de aprendizaje, es conveniente desplegar variedad de acciones (iniciativas propias de los docentes, organización adecuada del ambiente de aprendizaje, establecimiento de sistemas de apoyo, reflexión sobre “el rol de la enseñanza en el proceso de aprendizaje”:

“Se percibe que la combinación de cursos de desarrollo profesional, asesoramiento pedagógico y evaluación de planes de estudio, a partir de un mismo marco conceptual, es un conjunto promisorio de instrumentos para mejorar la enseñanza. Se asume que una política robusta para estimular la calidad de la enseñanza tiene alta probabilidad de fortalecer los productos del aprendizaje (OCDE-IHME, 2010, p-32)

Sin embargo, cuando se pasa a las recomendaciones, los expertos tienden a enfatizar la centralidad de “los atributos de los docentes” (experiencia, competencia didáctica, conocimiento disciplinar, condiciones personales), no renuncian a la aspiración de comprender “el vínculo causal entre la enseñanza y los logros de aprendizaje”, y se proponen continuar la búsqueda de sistemas de medición, investigando la correlación entre “*inputs*, procesos y resultados”, apoyando en forma simultánea la misión docente “proveyendo oportunidades de desarrollo profesional y un entorno de aprendizaje efectivo”<sup>4</sup>.

No obstante, en una conferencia de cierre de la etapa realizada en la *Technical University* de Estambul (“Lo que funciona”, octubre de 2009) se señalaron limitaciones, problemas y deudas pendientes de las experiencias compartidas, en especial las dificultades para lograr la aceptación de las herramientas de evaluación, la “medición del impacto”, el peligro de la estandarización, y finalmente la preocupación por los niveles de compromiso y aceptación de docentes y estudiantes, planteando la pregunta sobre si esos compromisos eran necesarios o debían ser esperados. Se concluye que vencer las resistencias y quejas de los profesores requiere de políticas que demuestren el “valor agregado” de la enseñanza eficiente y, por lo tanto, se recomiendan políticas *top-down*, la creación de unidades técnico-pedagógicas dentro de las instituciones, y liderazgos fuertes que puedan “detectar

---

<sup>4</sup> Ver: “Meeting of OECD-IHME experts in Barcelona: Quality of Higher Education in the spotlight”. Recuperado el 17/09/2013 de <http://www.oecd.org/edu/imhe/48350092.pdf>.

ejemplos, promover mejores prácticas y replicarlas en los departamentos” creando el “apoyo efectivo que aúne las expectativas de los docentes con las de los estudiantes” (OCDE-IHME, 2010, p 32-33).

La segunda fase exploró en detalle experiencias específicas realizadas por instituciones en forma voluntaria. Las conclusiones, expuestas en la publicación *Fostering Quality Teaching in Higher Education Policies and Practices* (2012) describen un nuevo “paradigma de la calidad de la enseñanza” en la ES, definida como “el uso de técnicas pedagógicas para obtener resultados de aprendizaje en los estudiantes” (Hénard y Roseveare, 2012, p.7). Para alcanzarla se proponen multiplicidad de acciones: establecimiento de centros de desarrollo de enseñanza y aprendizaje, oferta de actividades de capacitación en servicio, concursos y premios a la innovación y a la mejora docente, fondos específicos para la innovación de la enseñanza, inclusión de la docencia dentro de los criterios de reclutamiento, implementación de comunidades de práctica, uso de evaluaciones de los estudiantes, evaluación por pares, programas de extensión y de desarrollo, y evaluaciones basadas en competencias. La preocupación por la calidad está claramente vinculada con la necesidad de “medición” y el establecimiento de indicadores, aunque se reconoce su carácter problemático y la necesidad de elegirlos por su confiabilidad antes que por su carácter práctico –disponibilidad, sencillez de elaboración, etc.- (Henard y Leprince-Ringuet, 2008, p. 5). Por ello, además de los habituales - el valor de los graduados, la satisfacción de los docentes, las tasas de retención, etc.-, se proponen otros indicadores, tales como las encuestas a estudiantes, la observación de clases por pares y el uso de portfolios. En suma, lo didáctico – en inglés se utiliza habitualmente el vocablo “pedagógico”- es integrado como un componente más de la calidad de la educación, junto a los sistemas de aseguramiento de la calidad, la evaluación de programas, y las acciones de apoyo (tutorías, y asesoramiento, introducción de nuevos materiales y tecnologías), y además está estrechamente vinculada al “tipo de educación que los estudiantes deberían adquirir al graduarse y los tipos de resultados de aprendizaje esperados dentro de un programa de estudios para “asegurar la inclusión social y económica” (p.7); la enseñanza es un *input* que agrega valor al proceso de aprendizaje, y su eficiencia se mide por los *outputs* o logros de aprendizaje, definido como el acceso exitoso al mercado de empleo y la posesión de habilidades flexibles”. (OCDE-IHME, 2010, p-32). Por esta razón, el Programa aparece vinculado con otro, iniciado en 2010, y destinado a elaborar un sistema de evaluación de los conocimientos y habilidades de los graduados de la ES sobre una

base comparativa global estandarizada semejante al programa PISA, denominado AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*)<sup>5</sup>.

## **La preocupación por la enseñanza y la formación del docente universitario como parte de las transformaciones estructurales de la ES en el contexto global**

La relativamente reciente preocupación de los organismos internacionales por la efectividad de la enseñanza y la formación docente de los profesores universitarios pareciera ser un factor que refuerza y acompaña la creciente segmentación del nivel superior en todo el mundo, efecto a su vez de las transformaciones impulsadas por las políticas de reforma de las décadas de 1980 y 1990 que acompañaron la aplicación del proyecto político y social neoliberal. La diversificación se reconoce como una estrategia necesaria para enfrentar la “masificación” y las necesidades de ampliar el acceso a nuevos grupos sociales –mujeres, minorías, sectores de menores ingresos-, y se define no sólo en términos de diversificación de modelos de educación superior, sino también de modalidades y de los criterios para la contratación del personal. A partir de una explicación algo simplificada, es la expansión de la matrícula el factor principal que habría impulsado simultáneamente el interés por las técnicas de instrucción, el discurso intelectual de los docentes, la separación entre docencia e investigación, y las presiones por la eficiencia y la coordinación. (Kogan y Teichler, 2007, p.9-10). Paralelamente, en la Conferencia de Lisboa, el Informe “*Tertiary Education in the Knowledge Society*” (2008), propuso, para reflejar la realidad de la diversificación de instituciones, programas y estudiantes, hablar de “Educación Terciaria”<sup>6</sup> en vez de “Educación Superior” (tradicionalmente vinculada al formato institucional de las universidades) o “Educación Post-Secundaria” (término que incluye a los programas educativos no formales). Junto a este cambio, se mantiene la preocupación por las necesidades del mercado laboral, las demandas de formación aplicada, la consolidación de formas de financiamiento basadas en la competencia, el

---

<sup>5</sup> El Programa se financia con aportes de los países participantes y de fundaciones y ong’s. Nuestro país no participó aun del programa, pero en 2010, el Director por Argentina del Foro Europeo y Latinoamericano para el Desarrollo Regional Basado en el Conocimiento, Daniel Samoilovich, comentaba al *The OECD Observer*: “La situación en América Latina es muy diferente. No se trata de hacer más con menos, sino mucho más con más. El punto de partida es muy bajo... Ahora que los ingresos de las corporaciones multinacionales ‘dependen fuertemente de América Latina’, una educación superior de calidad se ha vuelto una prioridad para la región, dijo Samoilovich”. Ver: *OECD Observer*, N° 281, October 2010. Disponible en: [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3341/Never\\_mind\\_quality\\_as\\_universities\\_expand.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3341/Never_mind_quality_as_universities_expand.html)

<sup>6</sup> Técnicamente, el nivel terciario alude a la clasificación ISCED 5B, 5ª y 6.

cumplimiento de objetivos y el desempeño, un creciente interés en sistemas de evaluación y rendición de cuentas, nuevas formas de gobierno y gestión que estimulan paradigmas de gestión empresarial, la importancia del liderazgo para la construcción de alianzas y emprendedorismo y, finalmente, las tendencias de internacionalización y cooperación (Santiago *et al*, 2008, 14). Estas fundamentaciones, que prolongan las esgrimidas en los '80 y '90, justifican además la centralidad del aprendizaje como factor al servicio de "la producción de una fuerza de trabajo con habilidades apropiadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI", en el marco de las exigencias generadas por el proceso de Bologna y los procesos de internacionalización universitaria (OCDE-IHME, 2010, p.71). Las tensiones emergentes de estas múltiples demandas pretenden ser resueltas, al menos en parte, haciendo más "eficiente" la enseñanza, una de cuyas dimensiones es la formación didáctica. Una enseñanza eficiente se requiere para sostener la diversificación de los programas (cursos para adultos, cursos cortos con salida laboral, etc.); la capacitación docente es indispensable para formar a un cuerpo de profesores cada vez más heterogéneo (procedente del mundo empresario y con formación disciplinar diversa, sin entrenamiento en la enseñanza) así como diversas condiciones de contratación ( profesionales, profesores internacionales, de medio tiempo, etc.), sin mencionar el imperativo de hacer rendir los cada vez más insuficientes fondos públicos. Para las instituciones pequeñas que ofrecen carreras profesionales, puede redundar en un mayor reconocimiento como proveedores de educación, tanto a escala nacional o como internacional. Las instituciones líderes, por su parte, ya no pueden basar su reputación en la investigación, frente al aumento de la competencia, la perspectiva de una disminución del número de estudiantes por efecto de la creciente movilidad internacional y el aumento de los aranceles, y la obligación de ofrecer alternativas de inserción profesional a un número creciente de graduados con doctorado, que al no trabajar como investigadores probablemente "necesiten incorporar otras habilidades en su aprendizaje tales como las requeridas para buscar empleo o nuevas oportunidades en su carrera" (OCDE-IMHE, 2010, p. 29).

Sin embargo, lo que caracteriza a las universidades de *elite* sigue siendo definido en forma tradicional: una alta concentración de talentos, tanto en su cuerpo académico como en la selectividad de sus estudiantes; recursos abundantes, y gobierno adecuado. El profesor ideal de una universidad de *elite* posee un doctorado, usualmente ganado en una universidad prestigiosa, es colaborativo y competitivo a la vez, es productivo en publicaciones, tiene presencia internacional y visión cosmopolita, su enseñanza es "guiada y basada en la investigación", y la dimensión

didáctica aparece subsumida en ese papel principal (Russell Group, 2012, p.28). Además, los patrones que rigen a las universidades líderes no son universales; como bien lo dice Justin Lin, Economista Principal y Vice-Presidente del BM:

“Los estándares de primera clase pueden ser objetivos razonables para algunas instituciones en varios países, pero es probable que no sean relevantes, eficientes en general o en términos de costos para muchos otros. En el entorno global de la educación terciaria, saber cómo maniobrar para maximizar localmente los beneficios es el gran desafío que enfrentan los sistemas universitarios en todo el mundo.” (Salmi, 2009, p. xi).

Los mismos expertos que señalan el rumbo que deben tomar las instituciones para alinear a sus cuerpos académicos con el nuevo paradigma de la enseñanza efectiva, orientada al aprendizaje, llaman la atención sobre las tensiones generadas por la convivencia de visiones y demandas contradictorias. A pesar de que las universidades siguen siendo reconocidas como “organizaciones clave de la sociedad, al servicio de la generación, preservación y difusión del conocimiento sistemático”, y la profesión académica aún es respetada como una profesión clave en tanto “la cúspide del conocimiento en todas las áreas profesionales y disciplinares”, se observa que

“los académicos perdieron algo de su exclusividad social y carácter único como portadores de conocimiento. Las condiciones de enseñanza y de investigación están fuertemente moldeadas por restricciones financieras y demandas de eficiencia. El respeto por la calidad de su trabajo está en entredicho por el aumento de medidas de evaluación de desempeño, y su poder para influenciar en su entorno institucional se ha debilitado. La carrera académica se ha vuelto más impredecible y, al menos en los estadios iniciales, más inestable. A pesar del incremento de la demanda por una mayor relevancia del trabajo académico, tienen más dificultades para ser oídos y reconocidos por la sociedad como fuente autorizada” (Locke y Teichler, 2007, p.8-9)

Así como se segmenta el sistema en una diversidad de instituciones, también se produce una similar diferenciación y estratificación de la profesión académica, caracterizada por la flexibilización de las condiciones laborales, la separación entre docencia e investigación, la centralización del manejo de lo pedagógico en los niveles de conducción, y la expropiación al docente universitario del control de la enseñanza, a la vez que la introducción en el mundo académico de un discurso pedagógico restringido a lo didáctico, antes confinado a la enseñanza básica superior no universitaria. Un proceso cada vez más intenso de “profesionalización” docente

caracterizado por la generalizada introducción de la lógica industrial de la división del trabajo dentro de la Academia:

“[e]n un mundo en el que muchos académicos trabajan part-time y no disfrutan de mucha estabilidad laboral, los profesores de una universidad de investigación tienen un empleo de tiempo completo, en la mayor parte de los casos con razonable certeza de su carácter vitalicio, y pagados adecuadamente como para sostenerse a ellos y a sus familias. En otras palabras, comparados con sus pares, los profesores de las universidades de investigación son privilegiados. Para que una universidad de investigación tenga éxito, los académicos deben disfrutar de las condiciones de trabajo que les permitan hacer su mejor tarea. Típicamente tienen una modesta responsabilidad de docencia; se les da tiempo para llevar adelante investigaciones y publicar. En la mayoría de los países desarrollados, las actividades de enseñanza pocas veces conllevan más del dictado de dos cursos por semestre, y en algunas instituciones y disciplinas puede ser incluso menos de dos. En donde la carga docente es mayor, como es el caso de los países en desarrollo, el compromiso y la productividad de la investigación suele ser menor. (Altbach y Salmi, 2011, p.19-20).

## **Posibles confluencias y conflictos entre perspectivas y tradiciones globales y locales. Ejemplos referidos a la Argentina**

En Argentina, la rica tradición de reflexión pedagógica de las universidades, la preocupación de facultades, departamentos y cátedras por mejorar el ejercicio docente mediante la implementación de servicios de asesoramiento y apoyo pedagógico, y de la capacitación en servicio, fue en gran parte reconfigurada por efecto de las transformaciones introducidas por las políticas sectoriales de los '90; junto a este tipo de acciones, y acompañando el desarrollo de los posgrados, las universidades implementaron carreras de especialización o maestría en docencia o pedagogía universitaria, ya sea de tipo general o con enfoques específicos según disciplinas. Según Lamarra y Coppola (2008), y sobre la base de datos proporcionados por la CONEAU, en nuestro país existían en 2008 16 especializaciones y 16 maestrías en docencia universitaria, y 5 maestrías y 15 especializaciones orientadas a la didáctica, el curriculum o la enseñanza de disciplinas específicas, todas acreditadas por dicha Comisión. Los efectos de este proceso son evidentes en el creciente aumento de la producción sobre esta temática en los diversos encuentros académicos y científicos nacionales sobre la Universidad, así como la organización de Congresos específicos sobre docencia o pedagogía universitaria. Las medidas gubernamentales implementadas por la Secretaría de



Políticas Universitarias del Ministerio Nacional de Educación a partir de 2005 incluyeron un Programa de Calidad que desarrolla proyectos con componentes dirigidos a la formación para la enseñanza, la innovación pedagógica, la introducción de las TICs y la elaboración de materiales y recursos didácticos. Tal es el caso de los Proyectos de Mejora de la Calidad, y los Proyectos de Apoyo.

Simultáneamente, y operando en esos espacios y acciones, actúan los que podríamos llamar “enfoques globalizados de la docencia universitaria” que hemos intentado presentar: el enfoque centrado en la idea de inclusión de la UNESCO, y el enfoque centrado en la medición y estandarización basada en las competencias que promueve la OCDE. Los mismos se difunden a través de redes de cooperación y foros sostenidos por líneas de financiamiento internacionales, se imbrican y “dialogan” de manera compleja con la propia experiencia acumulada, gracias a acciones conjuntas amparadas en su carácter actual de macro-organización mundial. La estrategia de acercamiento de la Unión Europea a los países de América Latina, reflejada en las Cumbres de Río (1999) y Madrid (2002), los acuerdos bilaterales con México y Chile y los acercamientos al Mercosur y la Comunidad Andina, han generado también redes en las que la UE intenta construir una “zona euro-latinoamericana” al servicio de la internacionalización de la ES, cuyo antecedente es el Programa ALFA iniciado en 1994, y que incluye algunos proyectos vinculados a la enseñanza y a la formación docente. Como bien dice Aboites (2010), estas iniciativas presentan el riesgo de inducir a la copia de modelos europeos, de sostener una aproximación pedagógico-educativa bajo el molde del “pensamiento único”, y a permitir el desarrollo de un circuito de productos y tecnologías “expertas” en el nuevo nicho de mercado internacional en que se transforma la enseñanza eficaz. La contracara de este riesgo, debería ser su posible riqueza como espacio de intercambio de experiencias, de reflexión arraigada en un trabajo académico no fragmentado, que estando sustraído a la lógica del control gerencial de los sistemas de aseguramiento de la calidad, es sometido a la propia vigilancia del trabajo intelectual.

## Referencias bibliográficas

Aboites, Hugo (2010, enero). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. En *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época*. UNESCO – IESALC. Año 15, N°1, Las Transformaciones de la Educación Superior en América Latina: identidades en construcción, 25-44.

- Altbach, Philip; Reisberg, Liz; Rumbley, Laura (2009). *Trends in Global Higher Education: tracking the academic revolution. A Report prepares for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris, UNESCO.
- Altbach, Philip; Salmi, Jamil (eds.) (2011). *Academic Excellence. The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. Directions in Development. Washington, The World Bank.
- Benedito, Vincenç; Mentado, Trinidad; Cruz, Lorena (coords.) (2006). *Seminario Internacional de Formación, Política y Gestión Universitaria*. Barcelona, Red Europea y Latinoamericana de Formación en Innovación Docente Universitaria (RELFIDU). Grupo de Investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona.
- de Moura Castro, Claudio; Levy, Daniel (1997, diciembre). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*. Washington D.C., BID, Documento N° EDU-101.
- El-Khawas, Elaine; DePietro-Jurand, Robin; Holm-Nielsen, Lauritz (1998, september). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead*. Washington, The World Bank – Human Development Department. LCSHD Paper Series N° 23.
- Fernandez Lamarra, N.; Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, N° 3 (e). Recuperado el 10 de marzo de 2013 de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf)
- Glassick, Charles (2000, september). Boyer's Expanded Definitions of Scholarship, the Standards for Assessing Scholarship, and the Elusiveness of the Scholarship of Teaching. *Academic Medicine*, Vol. 75, N° 9, 877-880.
- Hénard, Fabrice; Leprince-Ringuet, Soleine (2008). *The path to quality teaching in Higher Education*. OCDE- IHME. Paper N° 44150246.
- Hénard, Fabrice; Roseveare, Deborah (2012, september). *Fostering Quality Teaching in Higher Education. Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OECD / IMHE (Institutional Management in Higher Education).

- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013, june). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union.
- Kogan, Maurice; Teichler, Ulrich (eds.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel, International Centre for Higher Education Research Kassel - UNESCO Forum on Higher Education.
- Landinelli, Jorge (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Ana Gazzola y Axel Didriksson (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 155-178). Caracas, IESALC – UNESCO.
- Locke, William; Teichler, Ulrich (eds.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Works and Careers in Select Countries*. Kassel, International Centre for Higher Education Research Kassel, University of Kassel.
- OECD –IMHE (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in Higher Education*. OECD / IMHE.
- Russell Group (2012). *Jewels in the crown: The importance and characteristics of the UK's world class universities*. Russell Group Papers, Issue 4. London, The Russell Group.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities. Directions in Development*. Washington, The World Bank.
- Santiago, Paulo; Tremblay, Karine; Basri, Estel; Arnal, Elena (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol.1. Special features: governance, funding, quality*. Paris, OECD Publishing.
- Tünnermann Bernheim, C. (2010, septiembre-diciembre). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, vol. LX, n° 47, 31-46. Recuperado el 21 de junio de 2011 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>

UNESCO (1998). *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, París, 9 de octubre de 1998.

UNESCO (2009). *Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris, 5-8 de julio de 2009.

# **Aporte a la formación de profesores desde una de las experiencias de educación popular en Chile. El caso de las escuelas libres**

Vera Salazar, Alexander

[aavera@emingles.ucsc.cl](mailto:aavera@emingles.ucsc.cl)

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile

Hablar de educación popular en Chile, no es precisamente hablar de educación liberadora ni transformadora, por lo tanto es preciso definir la posición teórica de la experiencia educativa (base de esta ponencia) y revisar el contexto histórico del que se recoge, principalmente el pensamiento de Paulo Freire, además de revisar desde dónde se inicia la experiencia educativa para y con los oprimidos.

Corrían los años sesenta en Chile cuando desde el gobierno de turno y con la urgencia por implementar la reforma agraria, el estado chileno impulsa la llamada “promoción popular” un proyecto caracterizado por ser desescolarizado, es decir fuera de la escuela formal, donde los conceptos de alfabetización y concientización comienzan hacer eco entre los trabajadores del campo y el sector rural en general. Este proyecto en el cual Paulo Freire fue actor fundamental, consistió en la alfabetización de los campesinos con su metodología Psico- social para prepararlos en la implementación de la reforma agraria. Sin adentrarse en demasía sobre aquel periodo de la historia chilena, se puede destacar la eficiencia de aquel proyecto, y a la vez también podemos aclarar algunas de las razones por las cuales el trabajo de Paulo Freire se ve truncado al punto de ser cuestionadas las bases epistemológicas de su metodología, ya que según algunos actores del periodo (hablamos del gobierno reformista del partido demócrata cristiano 1964- 1970) ésta fue perfectamente adaptable al contexto reformista, siendo disimulado su contenido subversivo para servir , en el contexto de lucha de clases, a los disfrazando a los opresores de “progresistas”, al punto de que Chile llegase a ser reconocido por la UNESCO como uno de los mejores países de América latina en la superación del problema de alfabetización.

Por decirlo de una manera, el techo que encuentra en Chile Paulo Freire y su metodología, se enmarca en el calor de la lucha de clases que comienza a hacerse palpable a finales del gobierno del partido demócrata cristiano, y también producto del carácter reformista e intransigente de dicho partido donde y desde un comienzo plantearon resquemores a la metodología del Brasileño.

El acercamiento de Freire a la izquierda de la política chilena se da de la mano de los jóvenes del Movimiento de Izquierda Revolucionario –MIR-, que en el periodo de gobierno del PDC poco antes de la UNIDAD POPULAR, que siempre se situaron al lado más izquierdo de ésta y más aún del partido comunista, esto consecuente con su análisis que concluía en la necesidad de fortalecer el movimiento popular y no por el contrario, como hicieron los sectores del reformismo subestimar la realidad y la existencia, del conflicto de clases.

La influencia de las enseñanzas de Freire en el campo popular llega a ser tal que trasciende de lo que en un momento fue la educación para alfabetizar campesinos, y es practicada desde los marginados de la ciudad gracias al interés del “movimiento de izquierda revolucionaria”, quienes en su momento mantenían el control de las poblaciones periféricas, donde urgía construir el poder alternativo al poder burgués representado en la institucionalidad de los partidos políticos, el mentado “poder popular”. De esta forma el MIR y las ideas de Freire se conjugan superando el determinismo y la doxa del partido socialista o el MAPU (quienes desde su concepción socialista no hacían más que apuntar a la organización del sector del pueblo obrero) capitalizando el potencial revolucionario de los campamentos, de los pobladores, y apostando con ellos por la transformación completa del sistema de dominación capitalista desde donde proviene la explotación del hombre por el hombre, la acumulación de riquezas, la pobreza, y la marginalidad entre otras.

La experiencia educativa de la cual trata esta ponencia, se desprende en su totalidad del segundo momento de Freire en Chile, entendiendo como el primer momento el trabajo de la mano del reformismo burgués y el segundo como el acercamiento y practica de su pensamiento en los sectores marginales de la sociedad chilena.

## **Experiencia**

Corría el año 2010 cuando el trabajo de un grupo de pobladores del sector de porvenir, una población en la periferia de Chiguayante comuna de Concepción, en la búsqueda de fortalecer el tejido social de los sectores populares y a la vez solucionar algunas de las necesidades en conjunto a la población verificaron la viabilidad de la construcción de la otra educación.

El proyecto de las “escuelas libres porvenir” se enmarcó en una propuesta de proliferación nacional de escuelas populares. Las “escuelitas libres” llegaron a levantarse en muchas partes del país funcionando en diversas poblaciones de Santiago, punta arenas y concepción de la mano de organizaciones populares (como

la de chiguayante) poniendo en la palestra nuevamente la necesidad de otra educación, y naturalmente catalizando la movilización por las problemáticas estructurales del sistema educativo chileno, desde la discusión el análisis la concientización y la practica transformadora desde los espacios más pequeños de la sociedad, la relación entre vecinos y pobladores.

Las escuelas libres porvenir se compusieron de un equipo de universitarios algunos que vivían en el sector, dentro de los cuales me incluyo, y consecuente a la formación del equipo comenzó nuestra preparación teórica, contactos con Santiago donde nos llevaban años por lejos de experiencia en la “escuela libre luchin” y “escuela libre la cisterna”. Comenzamos a interpretar a Freire, al maestro Paulo del periodo de la UP, de alguna forma como lo interpreto el MIR, la pedagogía para la transformación de la sociedad, desde la dialéctica materialista, el poner consciente de la realidad al ser humano para que la interprete y actúe en ella.

En el caso específico de la escuela libre porvenir abordamos el trabajo con niños de la población, de entre los 6 años de edad hasta los 14 años, que en Chile corresponden al primer ciclo o educación básica. Destinamos esfuerzos a ellos porque la organización que nos respaldaba, el “Consejo Cultural Eureka” generaba desde tiempo atrás actividades con los pequeños, tales como talleres de pintura, dibujo, talleres de reciclaje, cine para niños entre otros, por lo tanto existía una legitimidad hacia nosotros de parte de sus madres y padres, y así superamos rápidamente la barrera de la desconfianza que dibujan los sectores del reformismo a través de sus políticas asistencialistas, para nosotros el trabajo en la población era desde los pobladores para los pobladores desde la horizontalidad como iguales. Eso fue lo que motivo nuestro llamado a los estudiantes del sector a participar impartiendo clases, sin mucho éxito pero aún así dos o tres personas del sector siempre deambulaban cerca de las escuelitas y estaban prestos a darnos una mano.

Posteriormente la convocatoria la ampliamos a estudiantes universitarios de diversas casas de estudio, con quienes llego a componerse un grupo humano trabajador comprometido y numeroso. Con estos integrantes la escuela se vio fortalecida de grata manera, y se dio comienzo a un proceso que nunca esperamos sucediese a tan corto plazo, los tutores, estos jóvenes universitarios que no mucho tenían que ver con política ni menos con tomar posiciones, que se acercaron al proyecto a poner sus manos al servicio de un “algo” comenzaron a concientizarse de la realidad de los otros, a la vez que se concientizaban los niños, sobre su propia realidad, sus capacidades, sobre loque significaba el rol de su padre y madre dentro

de la sociedad, no haciendo culto la pobreza, por el contrario, enseñando la riqueza de los valores del pueblo.

Para algunos de los que trabajamos ahí, la educación popular es mucho más que ayudarles en sus tareas es compartir con ellos, conversar con ellos, intrínsecamente irlos formando como ciudadanos, como seres sociales que aprendan un nuevo concepto de solidaridad, de autogestión, de autonomía, que aprendan a opinar, a hablar sin temer, entonces a través de la relación directa no instaurando una relación asimétrica sino que más bien simétrica con sus tareas interiorizar en los niños un nuevo sujeto, un nuevo hombre como diría Ernesto, un hombre nuevo. Para otros por ejemplo fomentar la lectura, habilidades matemáticas, no solamente pensando en el tema de pasar de curso, de cumplir con las tareas sino que en un tema más de comprensión de ellos mismos, que el chico aprenda a leer bien, pero más que aprenda a leer bien que comprenda. Para otros de generar lazos fraternos no sólo con los niños que participan sino que también con los padres, con los vecinos y las vecinas de la población, generar actividades de autogestión en donde para poder parar los talleres ellos mismos tenían que ingeniárselas como tener el capital, el recurso que necesitan, ya sea monetario o sea algún tipo de material, la educación popular es una metodología más libre que orienta al ser humano a compartir consigo mismo a construir en este caso la nueva sociedad y el saber o las herramientas y habilidades que le vayan sirviendo en su diario vivir.

Desde educación formal este tipo de experiencias no tiene lugar. En la formación de profesionales la pedagogía crítica situada en el campo de la praxis queda solamente relegada a unas pocas experiencias y esto puede ser explicado al adentrarse un poco en el concepto de hegemonía e ideología, se puede decir que la construcción y permanencia de esta hegemonía burguesa se va materializando por medio de órganos de esta clase dominante que van construyendo hegemonía, como por ejemplo los partidos políticos y los medios de comunicación.

Cuando se genera una crisis entre un Estado en particular y su clase dirigente, se puede hablar de crisis orgánica, en este contexto para conquistar la hegemonía debe existir un contrapoder popular, es decir, una contra hegemonía que actúe frente a la hegemonía dominante. A raíz de lo anteriormente planteado, resulta importante señalar que la economía dentro de un sistema no puede concebirse sola, sino que establece una relación dialéctica con la política. (Kohan, 2004)

Gramsci otorga una gran importancia a la hegemonía ideológica proletaria y también a la conciencia de clase como una herramienta para alcanzar el poder del Estado, para que esto suceda se debe generar una crisis de autoridad dentro de la



hegemonía burguesa. Es a partir de lo anterior que puede comenzar a generarse una contra hegemonía o una hegemonía ideológica proletaria, en este sentido Larraín (2008; 112) señala que:

“la crisis de autoridad de la ideología burguesa es simultáneamente precondition y consecuencia de la construcción de una visión del mundo contra-hegemónica capaz de extender la hegemonía ideológica proletaria a otros grupos subordinados, y ésta a su vez condiciona la posibilidad de acceder al poder político.”

La clase proletaria posee una conciencia, llamada conciencia de clase proletaria, y ésta no se basa simplemente en acumular conciencia política para la propia clase, sino que en darse cuenta de una posible articulación entre los distintos grupos subordinados en base a una ideología de clase. Esta articulación hace a la clase hegemónica.

Esto sustenta la necesidad de que el docente salga del aula, se vincule con el sector popular, ya sea durante o después de su proceso de formación, para así en dicho campo pueda experimentar sobre la dialéctica de los conflictos sociales, un profesor transformador no puede limitarse al análisis teórico de la realidad, y aquí se abre el debate hacia el cómo entender dicha realidad, mientras algunos de nosotros seguimos evidenciando el conflicto de clases como el hilo conductor de la historia material de los seres humanos otros se pierden y plantean su inexistencia llevándolos a engañarse a ellos mismos el que hacer en la transformación de la sociedad.

Para finalizar acotar que el aporte de Paulo Freire a Latinoamérica trasciende lo educativo, el impacto de su metodología sacudió las bases de la organización popular, y puso a la educación como piedra angular para la conquista de la sociedad que queremos.

## **Bibliografía**

KOHAN, Néstor (2004). *Gramsci para principiantes*. Txt Editores, Argentina

LARRAIN, Jorge (2008). *El concepto de ideología. Vol.2 El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

# Nadar contra la corriente: teatro clásico en escena en el Departamento de Humanidades de la UNS

Zaina, Emilio

Universidad Nacional del Sur. Argentina

[ezaina@criba.edu.ar](mailto:ezaina@criba.edu.ar)

En el año 2011 decidimos, con los estudiantes del curso de Literatura Latina del Departamento de Humanidades de la UNS, poner en escena una comedia de Plauto. Nuestra elección puede parecer natural para un texto dramático, aunque considerada a la luz del modelo universitario de los últimos lustros, entonces lo obvio se presenta como innovador. En la universidad existen una serie de imperativos sobre la producción y circulación del saber vinculados con el discurso científico, aún cuando el “objeto” de estudio sea un texto literario. Formalismos diversos e historicismos varios se han sucedido a lo largo del tiempo como operadores analíticos, en el primer caso ocupándose de los textos desde un punto de vista inmanente y en el segundo abandonando los textos en pos de sus condiciones de producción. No hace falta señalar que cualquiera de estos modelos son positivos y permiten adoptar un punto de vista definido, tomar distancia suficiente del objeto investigado, formular hipótesis, objetivos, argumentar, esclarecer, extraer conclusiones, ordenar, descubrir, aportar al conocimiento, develar ideologías e intereses de clase. Sin embargo, ¿qué hacer, además de cumplir con estos supuestos, cuando uno elige como texto central de un programa de literatura latina una obra dramática? ¿traducirlo y considerar sus problemas lingüísticos? ¿establecer genealogías y filiaciones? ¿ubicarlo en el marco de la cultura de la época? ¿describirlo, clasificarlo, definirlo? ¿considerarlo en términos políticos e ideológicos? Por supuesto, porque todo ello contribuye a su elucidación, pero ¿es necesario abandonar el propósito primario para el que un texto dramático ha sido construido?

En principio, porque la obra que elegimos pertenece a la latinidad clásica, quiero señalar una circunstancia que definía la circulación de la palabra en la antigüedad: se leía en voz alta y el significado no advenía por los ojos sino por el oído. Leer, en la antigüedad, era pronunciar. La palabra muda tenía reservado un lugar marginalísimo, aquel de largos tratados técnicos escritos en prosa, por ejemplo. Es por esto que los antiguos habían construido diversos edificios para que la palabra circulara viva, además del foro: *odeones*, *stationes*, *theatra* ... también los *triclinia* eran lugares adecuados para verter la palabra en voz alta. Después del banquete, griegos y romanos bebían vino, comían dulces y leían poesía. ¿Cómo podía la

escritura conservar semejante acontecimiento que, además de la voz con todos sus matices, incluía los ojos brillantes, las mejillas sonrosadas, la piel perfumada, el vino, exquisiteces y la cabeza coronada de flores? Se cena con invitados... la literatura antigua no conserva ningún bebedor solitario, es necesario brindar con los otros humanos para ser considerado como tal. Solo Polifemo se embriaga con vino puro en soledad. Este hecho lo revela como un salvaje, un gigantón que no pertenece a la grey de los hombres sociables. Inclusive, la famosa anécdota de San Agustín en el s. IV, cuando contempla con sorpresa a San Ambrosio leer en silencio, es una muestra de cómo aún la práctica de la oralidad persistía entre los cristianos que compartían en comunidad la lectura del evangelio en voz alta. La antigua era una sociedad del encuentro cara a cara. Los romanos se reunían varias veces al día, en el foro, las termas, el mercado, el anfiteatro y el teatro. Concurrir a estos lugares de reunión formaba parte de la condición de todo habitante gregario y civilizado. Asistir al teatro implicaba participar de una fiesta colectiva, de un ritual marcado por el calendario, una reunión visitada por los dioses en la que se purgaban pasiones o se liberaban tensiones por medio de la risa, una asamblea civilizatoria.

Sin embargo, en el corazón mismo de la antigüedad clásica encontramos también la posibilidad de la lectura solitaria y del silenciamiento de los textos. Hay un momento en la historia de occidente en el que el teatro no se considera un suceso vivo y comunitario, sino un monumento escrito y mudo en manos de solitarios especialistas. Es Aristóteles, el más afamado filósofo de la antigüedad, el primero de los teóricos del arte dramático, el que funda este modo de entender el teatro, es él quien juzga que “la tragedia logra su fin sin necesidad de la gesticulación, puesto que la lectura basta para mostrar su calidad.”<sup>1</sup> Si hacemos una enumeración de los acápites que la obra que Aristóteles le dedica al teatro, encontramos que el centro gravitatorio de toda la Poética es el *mýthos*, esto es la trama, el argumento. La disposición del material, que para Aristóteles constituye el alma y el principio de la tragedia, es más importante que las otras partes: caracteres (*éthe*), ideas (*diánoia*), lenguaje (*léxis*), canto (*melopoiía*) y espectáculo (*ópsis*)<sup>2</sup>. El modelo aristotélico de análisis es el más difundido en los ámbitos académicos en donde se toman las obras

---

<sup>1</sup> Arst. *Poet.* 62 a 4.

<sup>2</sup> O. Taplin, *The Stagecraft of Aeschylus the Dramatic Use of Exits and Entrances in Greek Tragedy*, Oxford, 1977, p.25. “there are really three separate though connected insinuations in *Poet.*: the play is best appreciated when read, that the visual aspects of a play in performance are mere external put there to satisfy the spectators, and that the visual aspects of the tragedy are in the sphere not of the dramatist but of theatre mechanicals.”

dramáticas como textos silenciosos, mudos, muertos y útiles para confirmar modelos teóricos o para enseñar alguna lengua extranjera, en nuestro caso griego o latín.

El formalismo, el estructuralismo, la semiótica, la antropología, la intertextualidad o los neohistoricismos toman al teatro antiguo como un texto que se debe describir, clasificar, subdividir, explicar, vincular con otros textos o relacionar con la historia. La academia postula, en la práctica, un modelo mudo cuando se ocupa de la circulación de la palabra en la antigüedad. Por otro lado, las instituciones académicas privilegian el trabajo solitario, la fragmentación, la elaboración de *papers*, informes, asistencia a congresos, en todos los casos vinculados con lo que se define como escritura académica.

La academia sigue, en general, el punto de vista aristotélico o el de la biblioteca de Alejandría: se acopian libros mudos, bibliotecas que son un cementerio. El modelo que se adopta es el del silencio, la soledad, la descripción, la clasificación y la pasividad frente a otro que es parlante, vivo, colectivo, activo y festivo.

A pesar de todo, resolvimos representar la comedia de Plauto que estábamos analizando durante ese año en clase. Las actividades de puesta en escena de la comedia se llevaron a cabo fuera de los horarios de la asignatura que prosiguió con la metodología de siempre: traducción, comentario, lecturas bibliográficas, datos históricos y culturales... A fin de que la propuesta no quedara circunscripta a los estudiantes del curso de Literatura Latina, invitamos a participar a otros estudiantes docentes y graduados del Departamento de Humanidades.

En primer lugar, nos enfrentamos con el problema de la adaptación del texto original. ¿Cómo adaptar una comedia clásica del s. II a.C. escrita en latín? ¿Cómo recrear la comicidad y la festividad de las *palliatae* de Plauto? Sobre una primera adaptación escrita por la cátedra, los estudiantes trabajaron durante los ensayos corrigiendo, quitando, añadiendo y actualizando la obra. Fue un desafío novedoso para el que la Universidad no ofrece ningún entrenamiento particular: trabajar sobre un texto y llevarlo a escena.

El segundo desafío fue la confección de máscaras similares a las que se utilizaron originalmente en el teatro plautino. Aquí contamos con la colaboración de estudiantes y docentes<sup>3</sup> de la Escuela de Artes Visuales de la ciudad quienes fabricaron las máscaras como parte de sus actividades curriculares. La iluminación y la escenografía estuvieron, al principio, a cargo de profesores y alumnos de la

---

<sup>3</sup> La colaboración desinteresada de la Profesora Liliana García de la EAV de la ciudad de Bahía Blanca fue crucial para la confección de las máscaras.

Escuela de Teatro, con la colaboración de estudiantes de nuestra asignatura que en las representaciones posteriores se hicieron cargo por completo de estos dos aspectos.

El teatro latino estaba escrito en metro, en verso y gran parte de la obra se cantaba, al punto que hoy consideraríamos las comedias plautinas como una especie de opereta. Aquellas secciones que no eran cantadas, se recitaban. Nos pareció adecuado reponer ese aspecto con un cuadro musical integrado por bailarinas y una cantante en vivo, todas estudiantes del Departamento de Humanidades.

Cada una de las comedias de Plauto contaba con un prólogo. En nuestro caso, el prologuista hizo las veces de maestro de ceremonias, recibió al público bromeó con los conocidos –profesores y estudiantes- y finalmente dio pie para el comienzo de la comedia y la salida de los actores a escena.

También se organizó la sala que los latinos llamaban *cavea*. Para esto, se requirió de la colaboración de estudiantes que hicieron las veces de acomodadores que reservaron lugares y ubicaron al público de manera más o menos preparada. Además, entre los asistentes circularon vendedoras disfrazadas que ofrecieron golosinas. En más de una de las representaciones plautinas originales los actores invitaban al público a compartir la comida que cerraba la comedia.

La utilería y vestuario también estuvieron a cargo de estudiantes y también de profesores de otras asignaturas del área de clásicas.

Por último, la actuación y dirección corrió íntegramente por parte de los estudiantes. Algunos con poca experiencia de teatro, otros sin ninguna. Fue un trabajo de primerizos y de amateurs.

Las repercusiones fueron impensadas para nosotros, tanto por la cantidad de público que asistió a la primera representación y a las posteriores, como por los vínculos que establecimos con otras instituciones:

La Escuela de Artes Visuales de la ciudad.

La escuela Provincial de Teatro.

El Instituto cultural que nos contrató para hacer una puesta en escena al aire libre en una plaza céntrica.

El festival de “Bahía Teatro” que nos invitó a formar parte de su edición 2012.

La Escuela Normal de la UNS para quien hicimos una puesta en escena privada.

Poco después creamos El Teatro Estable del Departamento de Humanidades que hoy por hoy tiene en marcha una serie de actividades que excede en mucho la primera representación de una comedia de Plauto en el marco de una asignatura.

Hacia el interior de la carrera del profesorado, la experiencia de poner una obra en escena nos permitió:

- a. Reflexionar sobre la importancia de abandonar un modelo de estudio descriptivo y repetitivo y permitir que los estudiantes adoptaran el papel de sujetos activos, capaces de adaptar un texto dramático y llevarlo a escena.
- b. Comprender el valor del trabajo colectivo. La totalidad de los estudiantes participó en la adaptación, actuación, escenografía, vestuario, luces, publicidad, preparación de la sala y recepción del público.
- c. Discutir algunas adaptaciones de obras dramáticas clásicas que se utilizan en las escuelas en las que los estudiantes realizan sus prácticas o trabajan.
- d. Reflexionar sobre la importancia del uso de la voz y el cuerpo, no solo para resucitar un texto dramático sino para enfrentarnos a un curso escolar.

En fin, varios estudiantes del profesorado utilizaron y utilizan la experiencia realizada para replicarla en sus prácticas docentes escolares. No pocos llevaron las máscaras y el vestuario del Teatro Estable del Departamento de Humanidades a las escuelas en que se desempeñan.

Entre todos los participantes de esta experiencia reflexionamos, cada vez que nos es posible, acerca de lo conservadoras y burocráticas que suelen ser las instituciones, pero también sobre las posibilidades que ellas ofrecen: una estructura organizada y reconocida por la comunidad, un edificio con salas, asientos, algunas veces escenario, la posibilidad de prestar alguna pequeña ayuda económica a actividades como la nuestra... pero más que nada un público latente, que está dispuesto a asistir porque participan sus compañeros, parientes, amigos o compañeros. En realidad las instituciones escolares (también clubes, sociedades de fomento, asociaciones diversas) se ofrecen como lugares ideales para este tipo de experiencia.

El pretexto para congregarse y reconocerse en una asamblea festiva, tal como se hacía en la antigüedad, fue una comedia de Plauto, escrita en una lengua muerta. Los estudiantes abandonaron el papel pasivo que comúnmente se les asigna para

convertirse en sujetos protagonistas y muchos otros miembros de la institución universitaria asistieron como espectadores activos a una fiesta inusitada.