

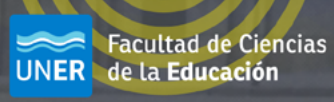


IX ENCUESTO INTERNACIONAL

DE INVESTIGADORES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Septiembre de 2021

Programa en Políticas Educativas
Núcleo Educación para la integración
Asociación de Universidades Grupo Montevideo
Universidad Nacional de Entre Ríos



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



**IX ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE INVESTIGADORES EN
POLÍTICAS EDUCATIVAS (EIIPE)**

PARANÁ, 22, 23, 24, 27 Y 28 DE SEPTIEMBRE DE 2021

GABRIELA ANDRETICH
(ORGANIZADORA)

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO
NÚCLEO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN
PROGRAMA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas / compilación de ponencias. - 1a ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-9974-8553-7-3

1. Educación. 2. Educación Superior. 3. Política Educativa. 4. Universidad. 5. Evento.

Esta obra se encuentra bajo licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

COMISIÓN CIENTÍFICA

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Alejandro Gallardo Jaque (Universidad de Playa Ancha)
Alexandre Fernandez Vaz (Universidade Federal de Santa Catarina)
Alicia W. de Camilloni (Universidad de Buenos Aires)
Benito Fernández Fernández (Universidad Mayor de San Andrés)
Daniela Fumis (Universidad Nacional del Litoral)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Ettiene Cordeiro Guerios (Universidade Federal do Paraná)
Felipe Stevenazzi (Universidad de la República)
Gabriela Andretich (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina)
Isabel Marian Hartmann de Quadros (Universidade Federal de São Paulo)
Laura Lucía Cánovas (Universidad Nacional de Cuyo)
Laura Orsi (Universidad Nacional del Sur)
Leonardo Maciel Moreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Liliana Pérez (Universidad Nacional de Rosario)
Liliane Campos Machado (Universidade de Brasília)
Lorena Lorenzo (Universidad Nacional de Rosario)
Luciana Cristina Salvatti Coutinho (Universidade Federal de São Carlos)
Maria Goreti Machado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Mariana Castiglia (Universidad Nacional de Cuyo)
María Rosa Rivas (Universidad Nacional de Asunción)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Maribel Mora Curriao (Universidad de Chile)
Marina Leal (Universidad Nacional de Quilmes)
Mario Vera Duarte (Universidad Nacional del Este)
Marlon Caetano Ramos Pessanha (Universidade Federal de São Carlos)
Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)
Neusa Chaves Batista (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Pilar Traverso (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)
Regina M. Souza (Universidade Estadual de Campinas)
Renata Bastos (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Silvina Julia Fernández (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Tania Stoltz (Universidade Federal do Paraná)

Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur)

COMITÉ ORGANIZADOR LOCAL

Gabriela Andretich

Marina Chaves

Janet Cian

Bárbara Correa

Mariano Hadad

Virginia Luna

Marisa Mazza

Valeria Olivetti

Lorena Romero

Desiré Ruggeri

Emilia Sosa Passarino

AUGM

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO

UNIVERSIDADES MIEMBROS

ARGENTINA

Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

BOLIVIA

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

BRASIL

Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

CHILE

Universidad de Playa Ancha (UPLA), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad de Chile (UChile).

PARAGUAY

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

URUGUAY

Universidad de la República (UdelaR).

PRESENTACIÓN

El IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas (IXEIPE) es una realización del Programa de Políticas Educativas (PPE), perteneciente al Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En esta oportunidad, se realiza de manera virtual los días 22, 23, 24, 27 y 28 de septiembre de 2021, organizado por el Observatorio de Políticas Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.

Se trata de la novena edición de este evento seriado cuyo cometido es afianzar los lazos de investigación en la temática específica entre las Universidades Miembros de AUGM. Los encuentros pasados han permitido una continuidad de esfuerzos académicos, cuyos resultados han sido compilados en volúmenes previos de esta colección.

Este Encuentro reúne de manera virtual a investigadores y sus producciones académicas de las siguientes Universidades:

Universidad de Chile (UCHile)

Universidad de la República (UderlaR)

Universidad de Magallanes (UMAG)

Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Se presentan aquí los 52 trabajos aceptados por la Comisión Científica, seleccionados en cada caso por las Universidades participantes de acuerdo con procedimientos propios, bajo la supervisión de los Representantes de esas Universidades en el NEPI.

En esta oportunidad, se han tomado como ejes temáticos aglutinantes de la producción académica procesada los aprobados por consenso en reunión de Representantes del Núcleo:

EJES TEMÁTICOS

a) Reformas y reestructuraciones actuales en los distintos ciclos y niveles de la educación formal. *Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal.*

b) El sentido de las prácticas llamadas “no formales” y “extraescolares”. *O sentido das práticas*

chamadas “não formais” e “extra-escolares”.

- c) La Universidad como ámbito de educación. *A Universidade como âmbito de educação.*
- d) La formación docente para el sistema de enseñanza formal y para las actividades de enseñanza no formal. *A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino.*
- e) El discurso de la educación, o los discursos educativos. *O discurso da educação, ou os discursos educativos.*
- f) La problematización epistémica y teórica del campo de investigación sobre Políticas Educativas. *A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas.*
- g) Resistencias, rupturas y alternativas a las políticas hegemónicas. *Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas.*
- h) Las políticas referidas al cuerpo en la educación. *As políticas referidas ao corpo na educação.*
- i) Los procesos de inclusión y exclusión en la Educación de personas y colectivos sociales. *Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais.*
- j) Políticas del conocimiento en la enseñanza y el curriculum. *Políticas do conhecimento no ensino e no currículo.*
- k) Estudios comparados sobre la educación en los distintos países de la región y los procesos de integración académica. *Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica.*
- l) Educación y nuevas tecnologías. *Educação e novas tecnologias.*

El Encuentro obtuvo el Aval Académico e Institucional del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Resolución n° 207-21 del 27 de mayo de 2021.

No podemos dejar de mencionar que este evento se desarrolla en el marco de los festejos por los primeros 100 años de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo aniversario se conmemoró en 2020. Los inicios de la Facultad se remontan al 8 de septiembre de 1920, cuando formaba parte de la Universidad Nacional del Litoral en su sede de Paraná. El 10 de mayo de 1973, con la creación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Facultad finalmente adquiere su pertenencia institucional actual. Dedicamos este texto a quienes forjaron la Facultad y a quienes forman parte de esta honorable institución, responsables todos ellos de sostener la tradición pedagógica que la identifica.

Finalmente, queremos agradecer a las Universidades participantes por su esfuerzo para permitir la presencia de los investigadores en el Encuentro, y muy especialmente a la FCEDU-UNER y a AUGM por poner a disposición sus recursos.

Los Representantes de las Universidades participantes (integrantes de la Comisión Científica) y la Comisión Organizadora Local merecen asimismo nuestra gratitud por su amplia colaboración y compromiso organizativo.

Dra. Gabriela Andretich

(Organizadora)

ÍNDICE DE PONENCIAS

REFORMAS Y REESTRUCTURACIONES ACTUALES EN LOS DISTINTOS CICLOS Y NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL

A NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Patrícia Souza Marchand 16

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CICLO PROGRESISTA EN URUGUAY (2005 – 2020). UN ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

Eloísa Bordoli; Paola Dogliotti 24

REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vera Maria Vidal Peroni 35

LOS TIEMPOS ESCOLARES EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LOS GOBIERNOS PROGRESISTAS (URUGUAY, 2005 – 2019)

Stefanía Conde; María Darrigol; Silvina Páez 42

RELAÇÕES DE GÊNERO E FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Amanda Gurgel; Neusa Chaves Batista 49

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS LLAMADAS “NO FORMALES” Y “EXTRAESCOLARES”

A IDENTIFICAÇÃO, A AVALIAÇÃO E O ATENDIMENTO À ESTUDANTES SUPERDOTADOS NO PARANÁ: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Patricia Gonçalves; Tania Stoltz 58

LA UNIVERSIDAD COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

LA ARTICULACIÓN DE LA DOCENCIA, LA EXTENSIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Elda Monetti; Laura Baigorria; Graciela Plachot; Sandra Fraga 66

INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO. REALIDADE, INICIATIVAS E PROSPECÇÕES A PARTIR DAS RELAÇÕES E SABERES COMPARTILHADOS

Liliane Gontan Timm Della Méa; Adriana Moreira da Rocha Veiga; Mario Reinaldo Vásquez Astudillo 73

EL TRABAJO DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Verónica Walker; Raúl Menghini 80

EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO 2016-2020

Gabriela Honorato; Eduardo Henrique Narciso Borges; Melina Klitzke 86

<p>POLÍTICA, INTELLECTUALES Y EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE PARANÁ, UNER (ARGENTINA) EN LA DÉCADA DEL 80</p> <p><i>María del Pilar López; Mariano Hadad; Valeria Olalla; María Inés Monzón; Mariana Saint Paul; Bruno Dalinger</i></p>	94
<p>CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM DISCUSSÃO AS PRODUÇÕES DO GRUPO GESTAR/CNPq</p> <p><i>Marilene Gabriel Dalla Corte; Simone da Rosa Messina Gomez; Gabriela Barichello Mello; Cristiano Lanza Savegnago</i></p>	101
<p>LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL SISTEMA DE ENSEÑANZA FORMAL Y PARA LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA NO FORMAL</p>	
<p>A AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PREVENÇÃO DE CATÁSTROFES</p> <p><i>Alexandre Oliveira Silva; Amarildo Luiz Trevisan</i></p>	111
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE FILOSOFIA, SABER UNIVERSITÁRIO E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE</p> <p><i>Jéssica Erd Ribas; Elisete Medianeira Tomazetti</i></p>	119
<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN EDUCACIÓN PARVULARIA</p> <p><i>Sandra Pérez-Lisboa; Patricia Castañeda Pezo</i></p>	128
<p>AS REDES COLABORATIVAS COMO PRINCÍPIO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO</p> <p><i>Ana Carla Hollweg Powaczuk; Angela Aparecida Bolzan de Moraes; Beatriz Simon; Cristina Idevani Stangherlin Arnout; Ivanez de Deus</i></p>	136
<p>FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, DISPOSITIVO Y LÍNEAS DE SUBJETIVACIÓN: NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO</p> <p><i>Romina Gallo</i></p>	144
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: O PROJETO DOCÊNCIA COLABORATIVA NA UFRGS</p> <p><i>Rafael Arenhaldt; Luciane Ines Ely; Ramona Fernanda Ceriotti Toassi</i></p>	152
<p>DEL ESTADO GARANTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LA DESCONCENTRACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE. UN ANÁLISIS DEL PERIODO 2016-2019 EN CÓRDOBA, ARGENTINA.</p> <p><i>Nora Z. Lanfri; Estela M. Miranda; Yanina D. Maturo; Ma. Cecilia Bocchio; Carolina Yelicich</i></p>	159
<p>A ARTE DE ENSINAR: ENTRE O “EI, PROFESSOR” & O DIÁRIO DE ESCOLA</p> <p><i>Renata Bastos da Silva</i></p>	166
<p>EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN, O LOS DISCURSOS EDUCATIVOS</p>	
<p>EDUY21 Y RED GLOBAL DE APRENDIZAJES: CONSTRUCCIONES DE SENTIDO E INCIDENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA URUGUAYA</p> <p><i>Stefanía Conde; Camila Falkin; Gabriela Rodríguez Bissio</i></p>	173

O DISCURSO, A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS: AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

Marília Rodrigues Lopes Heman; Leandra Bôer Possa 182

LA PROBLEMATIZACIÓN EPISTÉMICA Y TEÓRICA DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS

CUANDO LA INVESTIGACIÓN TROPIEZA CON LA PANDEMIA A LA HORA DE ENTRAR A LA ESCUELA

Gabriela Beatríz Rotondi 194

LA EVALUACIÓN DISTRIBUIDA COMO ENFOQUE TEÓRICO PARA INVESTIGAR POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Milagros Rafaghelli 202

RESISTENCIAS, RUPTURAS Y ALTERNATIVAS A LAS POLÍTICAS HEGEMÓNICAS

AUTO(TRANS)FORMAR(-SE) E EDUCAR(-SE) PARA EXISTIR E RESISTIR NA DEMOCRACIA: CAMINHOS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS MUNICIPAIS

Celso Ilgo Henz; Marli Almeida de Oliveira 209

UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA, FEMINISTA E TRANSFORMADORA

Bruna Dalmaso-Junqueira; Rúbia Taís Johann 217

EXTRAÑAR LAS MIRADAS: POLÍTICAS PARA NACER Y CONVIVIR

Natalia Diaz 225

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES POSSÍVEIS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Débora Ortiz de Leão; Helenise Sangoi Antunes; Liliane Ortiz; Priscila Giovelli; Thaiene Costa 232

TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSO

Cláudia Lino Piccinini; Ligia Karam Corrêa de Magalhães; Valéria de Moraes Vicente Moreira 241

BÚSQUEDAS, RESISTENCIAS Y DESAFÍOS EN LA ALTERACIÓN A LA “MONOCRONÍA” ATRAVESADOS POR LA PANDEMIA DE LA COVID-19. UNA ESCUELA PÚBLICA EN PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

Victoria Díaz Reyes; Juan Pablo García Leret; Felipe Stevenazzi Alén 249

IMAGINÁRIOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS EM REDE

Valeska Maria Fortes de Oliveira; Tania Micheline Miorando; Andrea Becker Narvaes; Regina Sylvania Irgang 257

LAS POLÍTICAS REFERIDAS AL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

PONER EN OBRA LA CULTURA. ARTEFACTOS (CULTURALES) Y EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS.

Inés Scarlato; Karen Kühlsen 265

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS Y COLECTIVOS SOCIALES

EL DERROTERO DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y SALUD MENTAL

Sonia Luquez; Noelia Olmedo; Martín Turriani; Noelia Müller; Marina Chaves 275

OS PROCESSOS INCLUSIVOS COMO CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS DOCENTES EM EVIDÊNCIA

Tásia Fernanda Wisch; Doris Pires Vargas Bolzan 281

EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ACERCAMIENTO DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL

Pamela Díaz Suazo; Daysi Reinoso Salinas; Alejandro Gallardo Jaque 291

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008: UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS MUNICIPAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Aline de Castro Delevati; Joseane Frassoni dos Santos; Mônica Grazieli Marquet; Cláudia Rodrigues de Freitas; Claudio Roberto Baptista 298

LA INESPERADA Y DESIGUAL ESCOLARIZACIÓN

Marisa Mazza 306

A ESPACIALIDADE DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Enio Serra; Emilio Reguera 314

PROCESOS DE SUBJETIVACION Y CONSTRUCCION CIUDADANA DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CARCEL (FFyH-UNC)

Alicia Acin 321

ENTRE RIMAS, REPINIQUES E RUAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COM JUVENTUDES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Paulina dos Santos Gonçalves; Diogo Raul Zanini; Vitória Sant'Anna Silva 328

ENVEJECIMIENTO, EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Valeria Olivetti; Virginia Kummer; Rosario Montiel; Lorena Cabrol; María Baigorria 335

DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: ANÁLISIS DE CONTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN FORMAL REALIZADA ENTRE LOS AÑOS 2010-2020

Ivka Troncoso Popovic; Nelly Lagos San Martín 344

POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A PARTIR DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LOS JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE LOS ANDES
Claudia Concha Erices; Jessica Vergara Henríquez 352

PANORAMA EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE PARANÁ. LA CUESTIÓN DEL INTERÉS Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO.
Alexis Chausovsky; Vanesa Collet; Laura Rosell 360

EDUCAÇÃO POPULAR DE MASSA NO SÉCULO XXI: “A ESCOLA DE POBRE” E NOVOS PARADIGMAS PARA O CONHECIMENTO ESCOLAR
Elaine Constant 368

PROPUESTAS FORMATIVAS E INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE SALUD
Marcela SM Lucchese; María de Lourdes Novella; María Isabel Calneggia; Salvador Lizzio; Cristal Tomatis; Bernardo Gandini 376

ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN LOS DISTINTOS PAÍSES DE LA REGIÓN Y LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ACADÉMICA

ENTRE O TÉCNICO E O POLÍTICO: O RETORNO DA CENTRALIDADE DO PLANEJAMENTO À POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES
Silvina Julia Fernández 385

REVISTA BINACIONAL BRASIL ARGENTINA (RBBA): UNA EXPRESIÓN SINGULAR EN LA COMUNICACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN ENTRE AMBOS PAÍSES
Héctor Santiago Odetti; Livia Diana Rocha Magalhães; Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão 393

PROCESSO DE REGIONALIZAÇÃO EDUCATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE APOIO AO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (PASEM)
Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri; Adriana Missae Momma 399

LA INCLUSIÓN DEL PLANEAMIENTO COMO HERRAMIENTA DE GOBIERNO. ARGENTINA, PERÍODO 2003-2015.
Gabriela Andretich; Bárbara Correa; Andrea Hernán; Emilia Sosa Passarino; Antonella D'amelio; Juan Pablo Cassaretto; Lorena Romero 407

EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CURRÍCULO EMERGENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA
Rosane Carneiro Sarturi; Antônio Minussi Righes; Juliana Vaz Paiva 419

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMUNICACIONALES E INSTITUCIONALES
MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS EN FCEDU-UNER

*Ignacio Aranciaga; Gabriela Bergomás; Mauro Alcaraz; Celina Morisse;
Claudia Azcárate; Analía Moscatelli; Juan Pablo Medina Bello*

427

EJE TEMÁTICO

REFORMAS Y REESTRUCTURACIONES ACTUALES EN
LOS DISTINTOS CICLOS Y NIVELES DE LA EDUCACIÓN
FORMAL.

*REFORMAS E REESTRUTURAÇÕES ATUAIS NOS DISTINTOS
CICLOS E NÍVEIS DA EDUCAÇÃO FORMAL.*

A NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Patrícia Souza Marchand

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Última etapa da educação básica, o ensino médio passou por uma trajetória de muitas reformas e de pouco acesso a grande parcela da sociedade. Apesar de termos hoje, em nossa legislação, dispositivos que garantem este direito, ainda são requeridos avanços para que se efetive de maneira contundente o acesso e permanência de todos nesta etapa da educação básica com qualidade e equidade.

A Lei 13.415 de 2017 altera a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e a Lei 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM), o qual pertenço, vem realizando nos últimos anos debates e pesquisas sobre o processo de implementação desta nova reforma e seu impacto para a garantia do direito ao ensino médio público no Brasil.

A partir destes estudos podemos identificar um retrocesso no processo de igualdade e equidade no acesso e nas condições de permanências dos jovens no ensino médio nas escolas públicas brasileiras.

O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é considerada por muitos intelectuais, como Marshall e Bobbio, imprescindível para a cidadania e para o exercício profissional, que é tão importante para uma sociedade cada vez mais capitalista como a nossa.

O direito à educação é primordial para a garantia de que todos os cidadãos participem de todos os ambientes sociais e políticos de um país, pois possibilita o crescimento social e intelectual, entre outros fatores. A maioria das Constituições dos países contemporâneos declaram e reconhecem em seus textos o direito à educação. As constituições brasileiras sempre afirmaram o direito à educação, por vezes de forma mais fraca e outras de forma mais forte.

Para Norberto Bobbio:

[...] a relação entre o nascimento e crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exi-

gências, imprevisíveis e inexecutáveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido. Isso nos traz uma ulterior confirmação da socialidade, ou da não-naturalidade, desses direitos (BOBBIO, 1992, p. 76).

Pelo fato de os direitos não serem imutáveis durante a trajetória da humanidade, deles se modificarem conforme as transformações históricas, ou seja, se modificarem de acordo com as necessidades e interesses dos grupos sociais, dos meios disponíveis para a realização dos direitos, das transformações técnicas etc., o que é fundamental em determinada época não o é em outra.

As raízes da compreensão de novas funções sociais conferidas à educação podem ser encontradas na obra de Anísio Teixeira:

[...] a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com as modificações do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 1996, p.60).

Ou seja, a função social da educação se modifica e passa a ser fundamental na constituição da nação e no desenvolvimento político e econômico.

Não há no mundo qualquer carta de direitos que não reconheça o direito à instrução, que cresce de sociedade para sociedade, primeiro garantindo a elementar, depois a secundária e, pouco a pouco, até mesmo a universitária (BOBBIO, 1992).

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury: “Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disto resulta a necessária cobrança de quem de direito quando este princípio não é respeitado” (CURY, 2002, p.259). No momento em que se declara a educação como um direito nos textos legais está se afirmando que a educação é um interesse público e que deve ser promovido pelas políticas públicas.

No Brasil o direito à educação está garantido no ordenamento constitucional-legal, podendo-se situar como centrais nesse ordenamento a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Contudo, o direito de todos ao ensino médio como reconhecido em documentos internacionais, apesar de elaborados há algum tempo, ainda não foi garantido de forma efetiva pelo ordenamento jurídico de nosso país.

O Ensino Médio constituiu-se ao longo da história da educação brasileira em desafio para os sistemas de ensino em todo o país. Desafios estes que levaram que esta etapa da educação básica passasse por várias reformas que, na sua grande maioria, ocasionaram mudanças estruturais e curriculares. No período vigente, para não fugir da regra, estamos novamente passando por uma reforma, que está sendo implementada a partir da Lei 13.415 de 2017.

No ordenamento legal vigente o ensino médio, se constitui atualmente como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 208, nos incisos I e II, a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive para aqueles que não tiverem acesso na idade própria e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A extensão da escolaridade obrigatória e gratuita instituída pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 representou uma modificação basilar para a garantia do direito à educação no Brasil. Em decorrência desta EC, a Lei 12.796 de 2013 introduz alterações no art. 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), que passou a apresentar na sua redação a

ampliação da obrigatoriedade.

O acesso à educação básica obrigatória (04 aos 17 anos de idade) torna-se direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo e não mais apenas o acesso ao ensino fundamental, como estabelecido anteriormente. O ensino obrigatório passa a ser um direito pelo qual o titular pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento deste dever e obrigação.

A ampliação da obrigatoriedade vai ao encontro da busca pela universalização do ensino médio gratuito, porém, não é suficiente. Primeiro porque muitos estudantes com 17 anos de idade não estão matriculados no ensino médio ou ainda não estão no último ano desta etapa da educação básica, segundo porque a obrigatoriedade pode garantir as condições de acesso, mas não de permanência.

O DIREITO AO ENSINO MÉDIO PÚBLICO E DE QUALIDADE A PARTIR DA LEI 13.415/2017

A Lei 13.415 de 2017, que altera 7 artigos da LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/96), ocorreu por meio de uma medida provisória, que não teve efetivo debate com a sociedade, principalmente com professores, pesquisadores, estudantes, redes de ensino e gestores.

O foco desta reforma passa pela ampliação da carga horária e alteração curricular. Estes dois fatores levam a uma sequência de alterações e rupturas com elementos presentes na LDBEN/96 que eram considerados avanços para o direito à educação pública em condições iguais para todos.

Nesta sequência de alterações destaco, a ruptura com o conceito de educação básica, na diminuição da carga horária da base comum para os estudantes do ensino médio, no estabelecimento de uma falsa flexibilização curricular, na possibilidade de escolha dos caminhos formativos dos estudantes desta etapa da educação básica.

Em relação a carga horária, ocorre um aumento da carga horária mínima anual de 800h para 1.400h, podendo os sistemas de ensino ampliarem até 1.800 horas. Está alteração se dá no art. 1º da Lei 13.415/2017 que altera o art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24 § 1º. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

Como podemos verificar, não se determina prazo para ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais, apenas para ampliação de 1.000 horas anuais. Esta indefinição está atrelada a falta de uma política pública que de fato permita que as redes de ensino tenham condições para tal ampliação. Não temos até este momento uma política que esteja voltada para a educação de tempo integral que dê condições para todas as escolas ampliarem o tempo na escola com qualidade e igualdade de condições.

Considerando a carga horária destinada a base comum teremos uma redução e não ampliação da carga horária, pois antes da reforma tínhamos 800h de base comum por ano e 2.400 horas no total do ensino médio e agora teremos um total de 1.800 horas no máximo para a base comum no

currículo do ensino médio, o restante será para parte diversificada. Assim, da carga horária total 60% se destinam a base comum e 40% para parte diversificada.

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral instituído pela Lei 13.415/2017 vai ao encontro da ampliação da carga horária, tendo como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral¹ nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Porém, só recebem recursos as escolas que participarem do Programa e conforme os critérios definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017, ou seja, esta política não está destinada para atender todas as escolas.

As escolas elegíveis, segundo art. 6º da Portaria nº 727 de 2017 do Ministério da Educação, devem atender aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e não ser participante do Programa.

Sabemos que poucas escolas atendem tais critérios, principalmente os requisitos estabelecidos no item referente a infraestrutura. Assim, políticas públicas que atendam a uma pequena parcela do universo de escolas públicas que ofertam ensino médio poderão levar ao agravamento da desigualdade educacional no país, já que esta ampliação não possui conexão com políticas que atendam todas as escolas públicas que ofertam o ensino médio e que estejam voltadas para qualificação da infraestrutura das escolas, valorização docente, currículo interdisciplinar ou integrado, qualificação do processo de gestão democrática nas escolas públicas, entre outros fatores.

Além disso, a ampliação da carga horária ignora os jovens trabalhadores, o ensino médio noturno e a educação de jovens e adultos (EJA). Afinal, como instituir uma escola de tempo integral para jovens que na maioria das vezes necessitam trabalhar e por isto estudam à noite ou por não conseguirem concluir esta etapa na idade adequada o fazem na EJA. No ordenamento vigente não há diretrizes para a implementação deste novo ensino médio para o noturno, EJA e que levem em consideração os alunos que não poderão permanecer na escola por mais de um turno. Fica evidenciado que esta nova reforma de fato não é para todos e nem tem como objetivo estabelecer avanços em direção ao estabelecimento de um ensino médio com qualidade e equidade para todos, já que instituir uma escola de tempo integral sem estar vinculada com outras ações de assistência aos alunos poderá levar ao aumento da evasão e do abandono.

Outro ponto relevante é a ruptura com o conceito de educação básica estabelecido a partir da Lei 13.415 de 2017.

Uma questão a ser problematizada é o possível rompimento com a concepção de “educação básica” presente até então na LDBEN (9.394/96),

¹ É importante salientar que a ampliação de carga horária não significa um ensino integral e sim o estabelecimento de uma educação em tempo integral.

pois os itinerários formativos poderão levar a uma fragmentação da formação conforme o percurso formativo trilhado pelo aluno, assim uma formação geral para todos os jovens estaria comprometida. (MARCHAND, BAIRROS, 2019, p.289)

A partir do estabelecimento de um suposto currículo “flexível” onde os estudantes passam a ter itinerários de formação diferenciados, tendo como disciplinas obrigatórias nos 3 anos do ensino médio, apenas matemática e português, se rompe com o conceito de educação básica que, conforme CURY (2008, p.94)

(...) é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão conseqüente das partes.

Com o objetivo de “flexibilizar” o currículo se amplia o tempo na escola com os percursos formativos, ou seja, com a base diversificada e reduz o tempo da base comum.

Assim, uma política voltada ao ensino médio não pode dispensar amplo debate com pesquisadores, professores, gestores, redes e sistemas, de forma democrática e transparente. E não deve se orientar pela redução da complexidade do currículo em apenas algumas ênfases ou itinerários formativos, o que, invariavelmente, em um contexto de limites objetivos de oferta nos municípios, poderá implicar a negação do direito a múltiplas oportunidades formativas e à formação básica comum. (DOURADO, 2017, p.91)

De fato, mais um retrocesso no processo de garantia do direito ao ensino médio para todos com equidade e qualidade.

(...) assegurar a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação básica completa, respeitando suas particularidades, constando como um dos pilares constitucionais, reafirma a relevância de tal direito para a construção de uma cidadania plena. A formação do ser humano não deve ser alicerçada em oito ou nove anos de estudos obrigatórios e, sim, deve-se partir da construção de um processo que inicia na primeira infância, com o acesso à educação infantil, e deve se estender, pelo menos, até o final do ensino médio. Dentro deste cenário de evolução é importante salientar ainda que o direito à educação não começa nem termina com a educação básica, pois deve ser proporcionado a todos os cidadãos ao longo da vida. (MARCHAND; WEBER; INÁCIO, 2020, p. 37)

A Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio foi definida pelo Conselho Nacional de Educação e determina que é de responsabilidade de cada sistema de ensino a parte diversificada do currículo.

A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se

que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. (KRAWCZYK; FERRETI. 2017, p.38)

Isto leva os sistemas de ensino estabelecerem percursos formativos diferenciados e com focos e condições de ofertas distintos em todo território nacional.

Como podemos verificar no art. 36 da LDBEN, o processo de implementação desta forma, via estabelecimento dos itinerários formativos, será por meio de decisões dos sistemas de ensino. Os estados passam a ter papel cada vez mais preponderante no processo de implementação desta nova reforma. Esta autonomia no processo de construção da base diversificada e de diversos arranjos curriculares reforça a possibilidade de processo desigual de oferta do ensino médio na medida em que as diferenças estruturais, pedagógicas e financeiras das regiões e estados no Brasil não são desprezíveis.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e **por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.”

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

[...]

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. [...]

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; [...] (BRASIL, 1996)

Assim, as mudanças curriculares estabelecidas instituem significativas alterações que levam a uma preocupação frente à possibilidade de redução do conhecimento que os jovens terão acesso, pois fica estabelecido que apenas os componentes curriculares de português e matemática deverão ser ofertados nos três anos do Ensino Médio.

A Lei 13.415 de 2017 estabelece uma base nacional comum reduzida e embasada em avaliações de larga escala como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e não leva em consideração a realidade e necessidades reais para que tenhamos um ensino médio com qualidade e equidade.

A ampliação de carga horária e alteração curricular não irá melhorar a qualidade do ensino médio sem ter investimento na valorização docente, na formação pedagógica, nos equipamentos e infraestrutura das escolas, na qualificação no processo de gestão democrática e na busca por uma base comum de formação dos estudantes e isto vai de encontro com a Emenda Constitucional 95 (PEC 55/2016) que instituiu um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e de seguridade social da União, que vigorará por 20 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já foi identificado por pesquisadores, professores e alunos que o Ensino Médio necessita de reformulações no que diz respeito à sua estrutura pedagógica e organização curricular, e infraestrutura disponibilizada para esta etapa nas escolas públicas. Isto para que as necessidades e anseios dos jovens possam ser alcançadas e, com isso, consigamos atingir a universalização desta etapa da educação básica conforme previsto nos textos legais.

Contudo, entendemos que a atual reforma do ensino médio, instituída a partir da Lei 13.415/2017, não estabelece modificações que permitam que a garantia do direito de acesso e permanência nesta etapa se efetive com condições igualitárias e com qualidade para todas e todos.

O estabelecimento de uma base diversificada por meio de itinerários formativos acaba por limitar a formação dos jovens, na medida em que não necessariamente a escolha por este itinerário será feita pelo estudante. Novamente as condições de oferta das redes de ensino e das escolas irá definir os itinerários a serem oferecidos.

Assim, podemos concluir que esta reforma, estabelecida inicialmente por medida provisória e sem a consulta dos maiores interessados neste processo, não caminha para a efetivação de um ensino médio com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 15 de outubro de 1988.**

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

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

_____. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BOBBIO, Norbert. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsW-J4MSk6K58885J3jd/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

DOURADO, Fernandes Luiz. **Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Ed. Da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

KRAWCZUK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 5-374, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20>. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela. Uma Análise sobre as Implicações da Lei 13.415 de 2017 para o Ensino Médio. In: OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Política e gestão da educação básica II - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

MARCHAND, Patrícia Souza; WEBER, Fernanda; INÁCIO, Fernanda de Fraga. As diferentes perspectivas na implementação do ensino médio em tempo integral em duas escolas públicas. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia. **Ensino Médio: desafios e contradições**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 01-226. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/ensino-medio-desafios-e-contradicoes?search=ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 25 maio 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CICLO PROGRESISTA EN URUGUAY (2005 – 2020). UN ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS CURRICULARES²

Eloísa Bordoli

Paola Dogliotti

Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

En consonancia con varios países de la región, en los primeros años del nuevo milenio, en Uruguay se desarrolló el primer ciclo de gobiernos progresistas. Los tres lustros comprendidos entre marzo de 2005 a marzo de 2020 gobernaron, por primera vez en la historia, el Frente Amplio, coalición de izquierda y centro izquierda. Los gobiernos del ciclo progresista, con énfasis diferentes, se caracterizaron por el desarrollo de un discurso crítico a los postulados neoliberales y se avanzó en la disminución de las desigualdades agudizadas por las políticas de los noventa y el posterior agravamiento de la crisis económico-financiera del año 2002. Estos avances redujeron notoriamente la pobreza e indigencia; no obstante, como señala Svampa, esto no evitó continuar con la dependencia (Svampa, 2017). En este período se procesaron reformas neurálgicas como la del Sistema Nacional Integrado de la Salud, el Sistema Impositivo y el Plan de igualdad de oportunidades digitales y el apoyo a las tecnologías del sistema educativo público por medio del Plan Ceibal. También se avanzó en la agenda de derechos.

En el ámbito educativo se aumentó significativamente el PBI destinado a la enseñanza, se consolidó el Sistema Nacional de Educación Pública, se sancionó una Ley General de Educación (Uruguay, 2008: Ley GE N° 18.437) que consagró a la educación como un derecho humano esencial de los sujetos, así como un bien público y social. Asimismo, se enfatiza la responsabilidad y obligación del Estado para su pleno desarrollo. A su vez, se avanzó en la conquista de los derechos de los trabajadores y en las formas de su representación de estos en el gobierno de la educación.

A nivel de la Enseñanza Básica (Primaria y Media) se desarrollaron un conjunto de programas de integración e igualdad educativa con el objetivo de mejorar los niveles de aprendizaje, disminuir la desafiliación y el abandono escolar. Estos programas, denominados de inclusión educativa, si bien tuvieron un carácter focal no cedieron, plenamente, a la tradición universalista que caracterizó el desarrollo curricular del Uruguay moderno. Precisamente, estos programas se inscribieron en una trama discursiva compleja atravesada por dos desafíos centrales. Por un lado, superar los modelos focalizados con carácter compensatorio de la década del 90 y, por otro lado, interpelar a las formas escolares hegemónicas, sus rituales y modos de configurar los espacios y tiempos que obstaculizan la inscripción de todos los sujetos.

En esta ponencia, en particular, se hace foco en los Programas de Inclusión Educativa (PIE) que

² Este trabajo se inscribe en el trabajo de indagación desarrollado por las autoras en el marco del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, desarrollado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UdelaR - CSIC). Una versión más amplia de este se publicará en el libro producido en el contexto de dicho Programa.

se desarrollaron en el período progresista. Específicamente se analizarán dos ejes de las diversas propuestas: a) la organización curricular: competencias o contenidos y flexibilidad curricular y b) las estrategias de enseñanza y evaluación.

Cabe consignar que el conjunto de PIE es de diferente tipo y el alcance de las modificaciones que estos establecen en relación a los currículos hegemónicos son de dos tipos: algunos diseñan nuevas propuestas en tanto otros ofrecen espacios curriculares complementarios.

En el primer eje de análisis se aborda la organización curricular sobre la base de dos grandes polos, aquellos currículos estructurados en torno a *contenidos* y los saberes disciplinarios asociados y aquellos diseños organizados por competencias y centrados en el sujeto de la educación y sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, en este eje también se aborda la organización de *tiempos y espacios* del currículo prescripto en términos de desarrollar los diversos mecanismos de adaptación y flexibilidad curricular (semestralidad, trayectos, módulos, sectores, semipresencialidad, a distancia, etcétera).

En el segundo eje se presenta un análisis y una organización de los PIE según las diversas *estrategias de enseñanza y evaluación*, organizadas en tres grandes grupos: individuales (tutorías, horas de apoyo, etc.), comunitarias (alfabetización en hogares, grupos de padres, etc.), grupales (proyectos de centro, talleres, pequeños grupos, etcétera).

1. ORGANIZACIÓN CURRICULAR: COMPETENCIAS VERSUS CONTENIDOS Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Los sistemas educativos modernos han sido atravesados desde su gestación por la instalación de la tensión entre saber y sujeto. Incluso la delimitación de la tensión entre lo que se podría llamar la escuela tradicional y la escuela nueva, con la diversidad de perspectivas filosóficas y psicológicas que se pueden ubicar dentro de cada una de ellas (Caruso, 2001), ha estado matizada por la jerarquía que ocupan cada uno de estos dos elementos en la escena pedagógica. Se ha identificado a la escuela tradicional con la jerarquización del saber y sus procesos de transmisión por parte del docente, y al escolanovismo con la centralidad en el sujeto y sus experiencias de aprendizaje. En cierto sentido, podríamos decir que la organización curricular centrada en los contenidos es heredera de la primera, en tanto la que se agrupa en torno a las competencias proviene de la segunda y de los diversos modos de configuración de la *didáctica psicologizada* (Bordoli, 2005) y el currículo *tecnicista* (Díaz Barriga, 1988) oriundo del siglo xx, acentuado en las últimas décadas con el impacto de las neurociencias en el campo educativo.

En términos generales, los PIE que se presentan como espacios curriculares complementarios al currículo hegemónico se mantiene la organización por contenidos disciplinares. A su vez, en los últimos años de la era progresista, a partir de recomendaciones de organismos internacionales y de otras experiencias a nivel internacional, se comenzaron a utilizar y jerarquizar las competencias con el diseño e implementación del documento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP³) *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)*, de 2019, que transversalizó a todos los planes de estudio vigentes— (ANEP, 2019) Por otra parte, varios de los PIE que se formularon como nuevas propuestas curriculares se organizan sobre la base de competencias, y en forma más predominante los pertenecientes al CETP. Esto se acentúa más aún, en la medida en que este subsistema organiza sus currículos en función del perfil de egreso, en tanto está dirigido

³ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el ente autónomo que regula la educación y está integrado por: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Consejo Directivo Central (CODICEN).

a la formación para el trabajo. Así lo expresa, por ejemplo, el programa Formación Profesional Básica, en la órbita del CETP:

Objetivos específicos: Promover y garantizar la continuidad educativa considerando los intereses formativos de los alumnos, acreditando competencias académicas y técnicas que le permitirán incorporarse a la Educación Media Superior y al mercado laboral (ANEP, CETP, 2010b).

Otra característica de los PIE que ofrecen un diseño nuevo es su mayor flexibilidad: en general son propuestas curriculares organizadas en trayectos, su estructura es modular y presentan en su implementación diversos tipos de espacios integrados (reuniones de equipo, talleres, etc.) que permiten la confluencia de miradas disciplinarias de las diferentes asignaturas de los currículos. Una variante es la división no por asignaturas sino por sectores, como ocurre con el Plan 2009 del CES (presencial, libre o tutorado) (ANEP, CES, 2009). Otro ejemplo, en el marco de la flexibilización curricular, es el Plan 2012 del CES, que en cada liceo donde se desarrolle

... podrá contextualizar los tiempos pedagógicos teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes zonas. El director, en acuerdo con los profesores, podrá establecer inicio y fin de módulos, atendiendo, por ejemplo, las zafas de trabajo que hacen que muchos jóvenes abandonen el liceo (cosechas, sembrado, turismo, etcétera) (ANEP, CES, 2011).

Otra de las alternativas que ofrecen algunos de los PIE es la posibilidad de cursado de algunos módulos en modalidad a distancia o en forma semipresencial, al tiempo que puede culminar el Ciclo Básico en menor tiempo (uno o dos años) (ANEP, CETP, 2010b).

En síntesis, podríamos sostener que hay una tendencia a un diseño más centrado en el sujeto y sus competencias y más flexible (organizado en módulos, con diferentes vías de entrada según la trayectoria curricular previa, más ajustado a las características de cada uno de los sujetos) en los PIE que se formulan en nuevas propuestas curriculares.

La mayoría de ellos atiende a población con rezago, jóvenes mayores de 15 años y adultos, lo que permite darles mayor énfasis a las modalidades semipresenciales o a distancia como otra característica diferencial del currículo tradicional, centrado en la presencialidad.

Cuadro 1. Variaciones en la organización curricular

Finalidades formativas	Organización		Modalidades
	Temporal	Didáctica	
Competencias	Ciclos	Sectores	Presencial
Perfiles de egreso	Trayectos	Integración	Semipresencial
Objetivos de egreso	Módulos	Proyectos	A distancia
	Espacios integrados	Talleres	

Fuente: elaboración propia según datos relevados por cada programa

2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

Las estrategias de enseñanza y evaluación que presentan los PIE son variadas. En general, apuntan a modalidades más personalizadas, con grupos más pequeños o en forma individual. Por otra parte, varios PIE, tomando como proyecto inspirador al Programa Maestros Comunitarios

(PMC), presentan estrategias que están estructuradas en torno a lo comunitario, como ser la alfabetización en hogares y el trabajo en red y en grupos de padres. En un tercer grupo ubicamos los PIE cuya potencialidad de sus estrategias se caracteriza por el trabajo por proyectos, en talleres, ampliando el repertorio de los contenidos del currículo hacia áreas no tradicionales, como el arte, lo lúdico y lo corporal. Muchos PIE combinan los tres grandes grupos de estrategias y otros se identifican por la primacía de uno de ellos. A continuación, mostramos el Cuadro 3, que da cuenta de esta distribución.

Cuadro 2. Clasificación de los Programas de Inclusión Educativa según estrategias de enseñanza y evaluación

Clasificación de los PIE según predominancia de estrategias de enseñanza y evaluación		
Estrategias de personalización (tutorías individuales o pequeños grupos, horas de apoyo, trabajo en duplas, etc.)	Estrategias de trabajo comunitario (alfabetización en hogares, trabajo en red, grupos de padres)	Estrategias de trabajo por proyectos, talleres, pequeños grupos
Uruguay Estudia (CES, CETP-UTU, CFE)	Programa Maestros Comunitarios (CEIP)	Programa Maestros Comunitarios (CEIP)
Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (CES)	Tránsito Educativo (CEIP, CES, CETP-UTU)	Escuelas de Tiempo Completo (CEIP)
Plan 2009 (CES)	Interfase (CES, CETP-UTU)	Escuelas Aprender (y Programa PODES) (CEIP)
Plan 2012 y 2013 (CES)	Programa Aulas Comunitarias (CES)	Programa Aulas Comunitarias (CES)
Propuesta 2016 (CES, CETP-UTU)		CEA (CETP-UTU)
Rumbo (Rural e Integrado) (CETP-UTU)		Formación Profesional Básica Plan 2007 (CETP-UTU)
Redescubrir (CETP, MEC)		Plan 2009 (CES)
Centros Educativos Comunitarios (CETP-UTU)		Plan 2012 y 2013 (CES)
Interfase (CES, CETP-UTU)		Propuesta 2016 (CES, CETP-UTU)
Tránsito Educativo (CEIP, CES, CETP-UTU)		

Fuente: elaboración propia a partir de insumos relevados por cada programa

El PMC ha sido un programa bandera que ha antecedido y ha formado el sustento de lo que posteriormente se ha llamado PIE; configurado en forma inicial por fuera del sistema educativo formal, en el marco de una organización de la sociedad civil, se estructura en términos de estrategias de enseñanza en dos grandes grupos que coinciden con la segunda y tercera columna del Cuadro 3 respectivamente: 1) *estrategia de alfabetización comunitaria* y 2) *dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos*.

Con relación a la primera estrategia, el trabajo de los maestros comunitarios con las «familias con problemáticas de exclusión educativa expresada en la repetición y fracaso escolar de los niños» (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES] y ANEP, 2010, p. 6) incluye dos actividades: alfabetización en hogares y grupo para padres y madres. En la primera,

... los docentes comunitarios desarrollan proyectos educativos que parten de los intereses cotidianos de los niños y sus familias, enfatizando los procesos de lectoescritura. Desde esta modalidad de abordaje se involucra a los referentes adultos de los niños (generalmente a las madres), promoviendo la apropiación de herramientas que les permitan posicionarse en un lugar de apoyo hacia los aprendizajes de los niños, con la finalidad de generar un progresivo proceso de cooperación educativa entre el maestro, la familia y los niños (MIDES y ANEP, 2010, p. 2).

Las actividades del grupo para padres y madres se configuran en un espacio colectivo destinado a los referentes adultos para la puesta en circulación de saberes, estimulando el acompañamiento por parte de las familias al proceso educativo de los niños. Este espacio permite afianzar los vínculos escuela-comunidad (MIDES y ANEP, 2010, p. 2).

La segunda estrategia de enseñanza procura integrar a los niños con historias de fracaso escolar o dificultades de integración. Esta línea implica dos actividades: espacio de aprendizaje para la integración y aceleración escolar.⁴ En la primera,

... se desarrollan propuestas educativas lúdicas, expresivas y de lectoescritura, dando lugar a otra modalidad de enseñanza. [...] [La segunda] trata de un dispositivo que busca promover aquellas condiciones que les permitan a los niños y niñas posicionarse de otro modo frente a la escuela y los aprendizajes (MIDES y ANEP, 2010, p. 2).

Si bien los dos tipos de actividades tienen espacios y dispositivos diferenciados, tienen en común el trabajo más personalizado a partir de grupos reducidos y la utilización de saberes no tradicionales que se incorporan al aula con el objetivo de favorecer los aprendizajes. Por otra parte, esto los posiciona a ambos sujetos (maestro y alumno) en otro lugar en relación con el saber.

El programa Tránsito Educativo trabaja con estrategias de enseñanza similares al PMC, utilizando la misma figura educativa, maestro y docente comunitario, y se estructura en tres fases (el segundo semestre de sexto año de escuela, el verano y el primer semestre de educación media básica) (ANEP, CEIP, 2013a). A su vez, el programa Interfase, si bien pone mayor énfasis en la estrategia de tutoría por asignatura, también trabaja en las mismas fases de tránsito educativo y con estrategias de enseñanza similares (ANEP, s/f b).

Los PIE —Escuelas de Tiempo Completo (ETC), las escuelas Atención Prioritaria a los Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), donde se lleva adelante el Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo y Social (PODES), y el Programa Aulas Comunitarias (PAC)— (MIDES, ANEP, 2011) están ubicados según el Cuadro 2 preferentemente en la tercera columna, que refiere a estrategias de enseñanza centradas en proyectos y talleres. Las ETC, creadas en el segundo lustro de la década del noventa, han liderado de algún modo el trabajo a partir de proyectos de centro y la propuesta de talleres.

Un rasgo identitario de estas escuelas, que luego se propagó a los restantes PIE, es el que se señala en el informe 2000-2004 (anep, ceip, 2005): «Cada escuela desarrolla su labor a partir de un proyecto pedagógico institucional enmarcado en sus señas de identidad y diagnóstico de situación particulares». Dentro de las horas semanales en pequeños grupos y de extensión a la comunidad se desarrollan las siguientes propuestas: la integración de tecnologías multimediales, «la hora de juego», talleres de trabajo interactivo que se planifican en proyectos y la «evaluación

⁴ Como se ha señalado, el PMC desarrollaba cuatro líneas de intervención: alfabetización en hogares, grupo de padres, aceleración escolar e integración. En 2013 se implementó una quinta línea: transiciones educativas, que se focalizó en el pasaje de los niños de Educación Inicial a Primaria.

de la convivencia» (ANEP, Codicen, 1997b).

Tomando como base e inspiradas en la experiencia anterior, en las escuelas Aprender,

el PODES debe ser elaborado en el marco del proyecto institucional⁵ que inicia o ha ido construyendo la escuela y contribuye a afianzar el sentido de identidad de cada centro educativo a través de la participación de todos sus actores (docentes, alumnos, familias, agentes de la comunidad escolar, etc.) así como de otros programas y proyectos que funcionan en ese centro (ANEP, CEIP, 2016).

Tiene dentro de sus propósitos «facilitar la articulación y coordinación de los diferentes programas y proyectos que transitan la escuela en torno a los objetivos prioritarios del programa Aprender» (ANEP, CEIP, 2016). Las escuelas Aprender-PODES se estructuran en torno a los siguientes cinco componentes, donde figura la estrategia de enseñanza relevante que matriz a estas escuelas: propuesta educativa integral, proyectos educativos, fortalecimiento de la comunidad educativa, desarrollo profesional docente y priorización de los recursos para garantizar las condiciones de educabilidad (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Cerrando con el grupo de estrategias ubicadas en la tercera columna, el PAC incluye nuevas figuras educativas (equipo socioeducativo: coordinador del aula, trabajador social, educador social, operador social y talleristas) que implican nuevas formas educativas y estrategias de enseñanza centradas en el acompañamiento a los adolescentes: talleres, interdisciplinariedad y trabajo en duplas. Esta última estrategia es la que también coloca a este programa, a diferencia de los programas anteriores (ETC, Aprender-PODES), dentro del grupo ubicado en la primera columna del Cuadro 3, centrado en estrategias personalizadas, si bien no es la característica central o identitaria del PAC.

Las estrategias de enseñanza y evaluación centradas en la figura de la tutoría tanto individual como en pequeños grupos son una característica que estructura a muchos de los PIE del nivel de enseñanza media básica y superior. Los PIE que se estructuran en las tutorías están dirigidos, particularmente, a estudiantes con rezago o desvinculación.

En el Programa Uruguay Estudia (PUE) la estrategia de enseñanza y evaluación, que consiste en la tutoría individual o en pequeños grupos, es la que le da la marca identitaria al programa (ANEP, s/f a). La evaluación es una instancia relevante de la propuesta en tanto el docente que realizó la tutoría individual es el que organiza la mesa de examen, también individual, armada en cualquier período del año en acuerdo con el estudiante y es quien lo acompaña el día del examen.

El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), ubicado en el Ciclo Básico del CES, incluye a través de nuevas figuras educativas: referente institucional en lo vincular, profesor tutor y equipos multidisciplinarios, tutorías para los estudiantes con mayores dificultades, vestimenta y alimentación, referencia en lo vincular (aspectos vinculares y de integración).

El Plan 2013 del CES, dirigido a jóvenes entre 15 y 20 años, contiene dentro de sus estrategias de enseñanza horas de apoyo, definidas como aquellas horas en las que no se avanza en contenidos programáticos. El plan destaca, como parte de esta estrategia que el docente realice un cambio en la metodología a emplear para tender a la optimización de los logros del aprendizaje, en una concepción de educación para adultos. En este espacio el documento curricular sostiene que

⁵ «Será acompañado y financiado por el ceip. Esta podrá ser una oportunidad de aprendizaje para el colectivo docente, tanto por la puesta en práctica de los proyectos como por procesos de investigación y sistematización de las prácticas. Esto es, pensar en la posibilidad de que las instituciones escolares continúen avanzando en procesos de construcción de su identidad, garantizando la trayectoria educativa de cada niño» (anep, ceip, 2013a, p. 9).

se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los estudiantes y prescribe que la asistencia será por derivación del docente de la asignatura y tendrá carácter obligatorio (ANEP, CES, 2013). Este plan ofrece criterios comunes mínimos de exigencia, pero que son adaptados y pensados según la situación particular de cada sujeto y acordados por el colectivo docente. Esto da cuenta de la flexibilidad curricular no solo en el diseño y organización del currículo abordado en el apartado anterior sino en las estrategias de enseñanza y evaluación.

Asimismo, el Plan 2016 del CES, que tiene como población objetivo los jóvenes de 13 a 17 años sin matriculación o desvinculación en educación media, repetición y rezago de educación primaria, presenta en su plan de estudio asignaturas de cursado anual y semestral organizadas en dos trayectos, trabajo en duplas docentes, equipo socioeducativo, talleres y horas de tutoría, y evaluación por ciclo (ANEP, CES, 2016 a y b). La flexibilización curricular característica de este programa junto con las estrategias de enseñanza y evaluación personalizadas y los espacios de taller permiten una combinación de dispositivos para atender a una población específica. Así lo señala el plan al hacer hincapié en el reconocimiento de los saberes que traen los sujetos: «... reconocer los saberes de los jóvenes que han transitado por espacios educativos diversos con la finalidad de habilitar la posibilidad de finalizar el ciclo educativo y continuar los estudios a niveles superiores» (ANEP, CES, 2017).

En una línea de trabajo similar al anterior, el Plan 2009 del CES, dirigido a jóvenes y adultos mayores de 21 años o estudiantes con problemas de salud o laborales, presenta un diseño curricular donde se explicita que se articula en torno al concepto fundamental de interdisciplinariedad. Esta se entiende como una construcción epistemológica y metodológica en la que participan interactuando los espacios singularizados de las disciplinas. La perspectiva interdisciplinaria de la propuesta concibe los espacios curriculares como oportunidades para la formación integral a partir de situaciones problema del contexto y del mundo de hoy, con un enfoque crítico y transformador de la realidad. El proceso de enseñanza y de aprendizaje se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos (ANEP, CES, 2009).

En estos programas, utilizando una variedad de estrategias de enseñanza y evaluación individuales —como la tutoría y sus instancias individuales de examen o las horas de apoyo—, grupales —como los talleres, los pequeños grupos— o comunitarias —como la alfabetización en hogares o el grupo de padres—, se ponen en circulación otros tipos de saberes no tradicionales, se presentan de otro modo y se parte del reconocimiento de los saberes que presenta cada uno de los sujetos, reconociendo trayectorias y generando múltiples vías de ingreso al currículo. A su vez, se presentan otras figuras educativas (docente tutor, maestro comunitario) que generan la posibilidad de la circulación de múltiples posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) y que impactan en las escenas del cotidiano escolar hacia el resto de los docentes, sean maestros o profesores, relativizando la tensión entre lo universal y lo focalizado, que será abordada en el próximo apartado. A partir de lo desarrollado hasta aquí en el primer nivel de acercamiento a los documentos de los PIE, vemos que surgen una serie de tensiones entre lo universal y lo particular, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el saber y los sujetos, entre lo común y lo individual, entre lo político y lo epistémico. Esto requiere de un análisis más profundo y riguroso a partir del acercamiento a experiencias que den cuenta de los modos de apropiación del currículo prescripto por parte de los colectivos docentes en la puesta en práctica en la cotidianidad de cada uno de ellos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la ponencia se ha efectuado un análisis de los PIE desarrollados en el ciclo progresista, especialmente en relación a las lógicas organizativas internas y a las estrategias de enseñanza y evaluación de estos.

Uno de los primeros elementos encontrados se aloja en que el conjunto de los PIE apunta a la atención de las particularidades de las trayectorias educativas de los sujetos de la educación apelando a diversas modificaciones en las lógicas organizativas internas. Como se analizó las alteraciones se pueden apreciar en relación con los modos de jerarquizar los contenidos y / o las competencias, así como con respecto a las alteraciones a lo temporal y a los espacios. En varias propuestas, la anualización tradicional de los diseños curriculares se ha modificado por medio de propuestas semestrales para enseñanza media o la aceleración escolar del PMC de Primaria. Asimismo, se presentan propuestas con organizaciones modulares, ciclos, trayectos, etc. Desde los lineamientos didácticos también se aprecian cambios con respecto a las lógicas lineales y gradualistas tradicionales. En este sentido se identifican orientaciones que apuntan a reforzar la elaboración de proyectos de trabajo, talleres e integraciones disciplinarias.

En segundo lugar, se han analizado diversas estrategias de enseñanza. En algunos de los PIE se diseñan estrategias de trabajo personalizadas con los sujetos de la educación por medio de proyectos, talleres, etc. En otros, las estrategias mencionadas se combinan con trabajo comunitario o familiar como forma de potenciar la alianza pedagógica con el entorno cercano a los niños y adolescentes.

En el presente, varios de los PIE que se han analizado han sufrido recortes presupuestales, otros se han suprimido y otros se encuentran en redefinición por las nuevas autoridades educativas que asumieron en el marco del nuevo gobierno nacional. El nuevo gobierno de derecha⁶ tiene por objetivo la rearticular del proyecto neoliberal que supone una reducción del Estado y la promoción de procesos de privatización educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (s/f a). *Programa Uruguay Estudia. Presentación*. [en línea]. Montevideo: ANEP. Recuperado de <http://www.pue.edu.uy/pue/institucional/institucional/presentacion>.

———— (s/f b). *Proyecto Interfase*. Montevideo: ANEP.* ————— (2019). *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva II. Configuraciones curriculares*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN%20202019%20WEB.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (s/f). *Tránsito Educativo*. Montevideo: ANEP. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=2.

———— (2005). *Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico. Informe 2000-2004*. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/tiempo-completo/InspTC_Informe2000_2004.pdf.

———— (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*.

⁶ El término derecha se emplea en este trabajo en relación al espectro político-ideológico configurado históricamente con respecto a las izquierdas y con respecto a la posición asumida en torno a la diada igualdad-desigualdad (Nikolajczuk, Prego, 2017).

Quinquenio 2010-2014. Documento I. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opecaip.pdf>.

———— (2013a). *Programa escuelas Aprender. Documento 2.º borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas*. Montevideo: ANEP. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf.

———— (2013b). *Circular n.º 96 del 16/9/2013*. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC_Transic_Edu.pdf* ————— (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Recuperado de <https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2009). *Plan 2009-Ciclo Básico para adultos*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202009%20CB/Nuevo_REPAG_-_Plan_2009_-_22-02-2016_.pdf.

———— (2011). *Plan 2012-Ciclo Básico para alumnos extraedad (de 15 a 20 años)*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/REPAG_Plan_2012.pdf.

———— (2013). *Plan 2013-Ciclo Básico extraedad y nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales. Circular n.º 3213*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf.

———— (2016a). *Extensión del Tiempo Pedagógico*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf.

———— (2016b). *Resolución n.º 134 del 4/5/2016. Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/2081.pdf>* ————— (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco. Resolución n.º 148/17*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/2017/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Propuesta%20educativa/Propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf.

Administración Nacional de Educación (ANEP), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (2010a). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/REPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf.

———— (2010b). *Expediente n.º 4/1069. Propuesta «Programa Rumbo». Programa para la finalización de la Educación Media Básica*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF>.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (1995). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 1995-1999*. Tomo I. Montevideo: ANEP.

———— (1997a). Exposición de motivos, objetivos y metas cumplidas en el período julio 1996-junio 1997 y propuestas para 1998. En: *Proyecto de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal, ejercicio 1996*. Montevideo: ANEP.

———— (1997b). *Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto MECAEP*. Montevideo: ANEP/BIRF. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocom>

pleto/pptc.pdf.

———— (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Codicen de la ANEP* Tomo I. Montevideo: ANEP.

Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: L. Behares y S. Colombo (Comps.). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: M. Caruso; I. Dussel y P. Pineau (Eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro-CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/28695-ensenanza-primaria-ciclo-basico-educacion-media-uruguay>.

Díaz Barriga, Á. (1988). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Nuevomar.

Dussel, I. (2006). El *currículum*: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. En: Proyecto Explora-Pedagogía. *La escuela argentina: Una aventura entre siglos*; fascículo 7. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INEED. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy>.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Ponencia en las *XI Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.

Martinis, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En: P. Martinis y P. Redondo (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.

———— (2006b). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: P. Martinis (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-270). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2007). *Plan de Equidad*. Montevideo: Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf* ——— (2014). *¿Qué es el índice de carencias críticas?* Montevideo: ANEP. Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61719/1/que-es-el-indice-de-carencias-criticas.-2014.pdf>.

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2010). *El Programa de Maestros Comunitarios. Reporte 2009*. Montevideo: MIDES.

———— (2011). *Modelo de intervención: Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Montevideo: MIDES-ANEP. Recuperado de <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,0,S,0>. Santos, L. (2006). La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la «Escuela de Contexto». En: P. Martinis (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 83-90). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Nikolajczuk, M.; Prego, F. (2017). “Las ciencias frente al avance de la “nuevas” derechas en América Latina en el siglo XXI”. *Leviathan Cuadernos de Investigación Política*, N° 14, pp. 1-25.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 163-187. Recuperado de <https://ce>

rac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491.

Svampa, M. (2017). “Cuatro claves para leer América Latina”. En Revista Nueva Sociedad, N° 268. Disponible en: <<http://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/>>. (Acceso: 11 abr. 2020).

REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Este trabalho tem como base uma pesquisa⁷ visa a analisar implicações das relações entre o público e o privado para a democratização da educação em países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela. A pesquisa é realizada pelo “Grupo de pesquisa relações público-privado na educação” (GPRPPE) vinculado ao PPGEDU-UFRGS. Estudamos os principais programas e parcerias que envolvem a educação básica no Brasil e países envolvidos na pesquisa, com ênfase nos sujeitos privados que influenciam na direção das políticas e nos conteúdos de suas propostas. No âmbito deste trabalho apresentaremos algumas questões sobre as redefinições do papel do Estado e a relação entre o público e o privado no Brasil.

A perspectiva teórico-metodológica que embasa a pesquisa é a de que a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas em um processo de relação (THOMPSON, 1981, 2012), em que Estado e sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças (GRAMSCI, 1989) de sujeitos (THOMPSON, 1981) situados em um contexto histórico e geográfico (HARVEY, 2008), perpassados por projetos societários distintos. Nesse sentido, entendemos que não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que ambos são construídos por sujeitos individuais e coletivos, em um processo histórico de correlação de forças e influenciados por interesses de cunho mercantil. Portanto, o foco da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para a democratização da educação (Peroni, 2020). Destacamos ainda, que na análise da relação entre o público e privado, é importante verificar quem são os sujeitos, quais são as suas relações e qual é o conteúdo de suas propostas.

Os sujeitos são mapeados utilizando a metodologia de análise de redes, que permite a organização e visualização de dados, de modo a evidenciar as relações entre os sujeitos individuais e coletivos e suas propostas. Estudamos o complexo e diversificado contexto latino-americano, pois os países, a par de suas singularidades, desde os anos 1980 tiveram processos políticos semelhantes, marcados por abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta por direitos democráticos, ao mesmo tempo em que viveram governos neoliberais e o fortalecimento da privatização do público.

Assim sendo, se as redefinições no papel do Estado, em âmbito internacional, apresentam importantes implicações para o processo de democratização e a minimização de direitos universais e de qualidade para todos, esse processo é ainda mais problemático em países que viveram ditaduras e estavam em um processo recente de luta por direitos materializados em políticas, quando mais uma vez vivem processos de retrocesso democrático.

Durante o período de redemocratização, em muitos países latino-americanos, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a edu-

⁷ Pesquisa “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”, financiada pela FAPERGS e CNPq

cação pública. O Estado, em muitos casos, continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

Neste sentido, entendemos que a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade; é entendida como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto no Estado, quanto na sociedade civil, com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe⁸, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática (PERONI, 2018). Democracia aqui entendida como “a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021).

REDEFINIÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

Entendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular⁹ do capitalismo. Neste sentido, trazemos alguns elementos para o debate acerca das particularidades do neoliberalismo pós crise de 2008, com as reformas de segunda geração do Consenso de Washington e sobre como suas relações com o neoconservadorismo redefinem as fronteiras entre o público e o privado e se materializam por meio das políticas educação básica no Brasil.

Abdala e Puello-Socarrás (2019) reforçam a ideia de que o neoliberalismo é a particularidade do capitalismo neste momento histórico: “El neoliberalismo, tal como se sostiene en este ensayo, según Puello-Socarrás (2008), no se limita a un conjunto (o programa) de políticas, siendo mejor comprendido como la actual etapa del capitalismo” (ADALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 28).

Puello-Socarrás (2008) trabalha as particularidades do neoliberalismo, no pós-crise de 2008: “El neoliberalismo hoy por hoy lejos de agotarse se reedita. Presenciamos alguna suerte de reactualización que se prolonga en el tiempo y en el espacio, tanto a nivel global como local”. (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 81). Para o autor, neste contexto o Estado redefine seu papel, de Estado mínimo para Estado empresarial.

O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias. Concordamos com Harvey sobre as consequências deste processo de individualização:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 76)

⁸ Entendemos classe na perspectiva de Thompson, como “uma relação e não uma coisa” (THOMPSON, 1981, p. 11), “um fenômeno visível apenas no processo” (THOMPSON, 2012, p. 77) e, ainda, que “[...] classe não é esta ou aquela parte da máquina, mas a maneira pela qual a máquina trabalha” (THOMPSON, 2012, p. 169).

⁹ Particular entendido, conforme Lukács (1978): como mediação na análise “o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular” (LUKÁCS, 1978, p. 112).

A reforma estatal proposta desvincula o público do estatal e reforça um espaço público-privado que tem o mercado como paradigma. PUELLO-SOCARRÁS (2008, p. 108) aponta as implicações deste processo: “la más arquitectónica es su pretensión de profundizar la univocidad de la lógica mercantil en el terreno del aparato estatal y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de “lo social” actualmente”.

Este contexto de redefinições do papel do Estado altera as relações entre o público e o privado e tem profundas implicações para a democratização entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais. A mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático, principalmente na América Latina.

Laval e Dardot (2017) chamam de novo neoliberalismo este período particular do capitalismo. Para os autores, o novo neoliberalismo se reinventou após a crise financeira de 2008, que passou a ser a justificativa da diminuição de direitos materializados em políticas sociais. Os autores apontam ainda, que a crise como forma de governo provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas¹⁰.

O neoconservadorismo tem sido também elemento importante para entendermos este período particular do capitalismo. Conforme vimos, para Laval e Dardot (2017), o neoliberalismo é instrumental ao novo neoliberalismo. Já para Harvey (2008), existem especificidades entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Como semelhanças, o autor aponta que ambos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite. No entanto, existem diferenças, como a preocupação com a ordem em resposta ao caos, e o neoconservadorismo defende uma moralidade inflexível como cimento social, o que não é uma característica do neoliberalismo. Para o autor, a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É a realidade que temos vivenciado no Brasil, nos últimos anos.

Para Moll Neto (2010), a “[...] ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo¹¹ (MOLL, 2010, p. 65)”. O autor ressalta que a questão principal de união entre os grupos era o individualismo, pois para eles “[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica” (MOLL NETO, 2010, p. 67).

Além disso, Moll Neto (2010) ressalta que a expansão do neoconservadorismo não ocorreu por acaso¹². Nos anos 1970, houve muito financiamento das elites sulistas dos Estados Unidos, sobretudo do Sunbelt, para a formulação e divulgação do ideário neoconservador, como por exemplo, a Business Roundtable, o American Enterprise Institute, a Heritage Foundation e o Hoover Institution.

¹⁰ Para Boito (2019), estamos vivenciando no Brasil um período de características neofascistas. Para o autor, dentre outras características, o “[...] fascismo é um gênero; o fascismo alemão e italiano, de um lado, e o fascismo brasileiro, de outro, são, ambos, espécies desse gênero. Estou chamando o primeiro de fascismo original e o segundo de neofascismo” (BOITO, 2019, p. 2).

¹¹ Os libertários reivindicam o Estado mínimo não só na economia, mas também sobre a vida pessoal (LACERDA, 2019, p. 54).

¹² Sobre Think tanks vinculados à educação no Brasil ver MENDES, PERONI, 2020.

Moll (2020), ressalta, ainda, que Kristol (1995), intelectual neoconservador, apontava que os professores faziam parte de uma “nova classe”, guiada por interesses particulares:

(...) essa “Nova Classe” era a personificação da articulação entre os problemas econômicos e os vícios sociais e espirituais da sociedade estadunidense. A “Nova Classe” buscava realizar seus próprios interesses particulares em nome de um igualitarismo perverso e de concepções equivocadas sobre justiça, igualdade e sociedade e em detrimento da Civilização Ocidental. (MOLL NETO, 2020, p. 8)

No caso brasileiro, MIGUEL (2018) aponta que a direita nunca esteve ausente no processo político brasileiro, no entanto, no período pós 2016, vivenciamos uma articulação de extrema direita que tem três eixos principais: o primeiro é a ideologia libertariana, ultraliberal, vinculada a proposta neoconservadora estadunidense, que reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo. O segundo é o fundamentalismo religioso, vinculado a uma agenda moral conservadora e à teologia da prosperidade. E o terceiro é o anticomunismo e antipetismo e a fusão entre anticomunismo e reacionarismo moral. O autor adverte, ainda, que as três correntes não são estanques.

AVRITZER (2021, p. 18) aponta que o bolsonarismo constitui um “tipo raro de governo não virtuoso e conservadorismo” e que “representa uma nova forma de conservadorismo ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia de destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda”.

O autor argumenta que o governo Bolsonaro foi eleito com uma proposta de antipolítica, que se materializa em três ações conjugadas:

Em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que se exitosa, corria o risco de habilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimida-se os poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição. (AVRITZER 2021, p. 16)

A seguir, abordaremos como estes diferentes processos que caracterizam este período particular do capitalismo se materializam nas relações entre o público e o privado na educação brasileira.

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nossas análises inicialmente eram vinculadas mais especificamente ao mercado, mas com a realidade atual do Brasil, foi necessário acrescentar neoconservadorismo como parte da análise do processo de privatização do público como um projeto de classe. A seguir, apresentaremos o debate teórico que temos realizado acerca das distintas formas de materialização destes processos na educação.

No caso brasileiro, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica, mais de 80% das instituições são públicas, conforme o Censo de 2020 (BRASIL, 2020, p. 16), “A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas da educação básica em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas”. No entanto, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determina-

do por instituições que introduzem a lógica mercantil, sob a justificativa de que, dessa maneira, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI, 2015).

É o que Rikowski (2017) aponta como privatização da e na educação. Para o autor, a privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, é a educação tornando-se capital. A privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas e não envolve propriedade, ocorre na disputa pelo conteúdo, o que Harvey (2008) aponta como um projeto de restauração de classe. Em nossas pesquisas, abordamos principalmente a privatização na educação, a disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação (RIKOWSKI, 2017), quando não ocorre a mudança de propriedade. No entanto, como o critério para a pesquisa é o movimento do real. Nossas pesquisas sobre o tema procuram sempre abarcar distintas formas de privatização da educação básica.

Para analisar as especificidades destas formas de privatização, dividimos estes processos em: execução, direção, execução e direção e ao mesmo tempo.

Nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública, como é o caso do Movimento Todos pela Educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2008), ou Movimento pela Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019) em que os empresários influenciam o governo federal na agenda educacional e na venda de produtos educativos, ou através da censura, com a ameaça constante do Escola Sem Partido (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Nos processos de Execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Especial. O privado tem justificativas distintas, como expertise do setor privado analisamos o caso do PRONATEC na Educação Profissional¹³, em que o Sistema S foi contratado por sua trajetória na formação profissional no Brasil, o mesmo correndo com a educação especial em que as instituições como APAE, Pestalozzi também são chamadas pelo poder público com a justificativa de qualificar o atendimento¹⁴. No entanto a justificativa é o barateamento da oferta no caso da educação infantil e jovens e adultos¹⁵, em que a oferta, com algumas exceções, se dá de forma precarizada¹⁶, com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação, o que temos chamado de “naturalização do possível”.

Nos processos de execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e Institutos privados, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (PERONI; COMERLATO, 2017), Instituto Unibanco (PERONI; CAETANO, 2016; CARVALHO, 2020) e a Fundação Lemann (PERONI; OLIVEIRA, 2020). As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia, como processo, já tratada no texto, e não sua separação entre quem pensa e quem executa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, houve pequenos momentos de democracia e, logo depois, ditaduras. A nossa cultu-

¹³ Sobre a atuação do Sistema S no PRONATEC ver Rodrigues (2018).

¹⁴ Sobre o processo de privatização na Educação Especial ver Borowsky (2013).

¹⁵ Sobre o processo de privatização como barateamento na EJA ver Comerlato; Moraes (2013).

¹⁶ Sobre qualidade na educação infantil em creches conveniadas ver Susin (2009).

ra democrática ainda está por ser construída. Enfatizamos o papel da escola nesse processo de construção.

Enfim, destacamos as implicações para a democracia e a naturalização do individualismo e da censura vividas neste período em nosso país, com o privado atuando de diversas formas e em todos os níveis. Enfatizamos, ainda, que estes processos de privatização ocorrem tanto no Estado como na sociedade civil. Cada vez mais observamos governantes terem a privatização como política pública, em um projeto de restauração de classe, corroborando nossa concepção de que a relação entre o público e o privado está vinculada a projetos societários vinculados ao individualismo ou à democracia e que apesar de esta disputa ocorrer em todos os espaços da vida social, na escola como um espaço de conhecimento e socialização estas concepções têm implicações muito importantes para a construção da de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; PUELLO-SOCARRAS, José Francisco. Reflexiones sobre la administración pública y el neoliberalismo en nuestramérica, siglo XXI. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 22-39, May 2019.

AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos do governo Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo, KERCHE, Fábio, MARONA, Marjorie (orgs) **Governo Bolsonaro** retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BERNARDI Liane Maria, UCZAK Lucia Hugo, ROSSI Alexandre José Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada, In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** São Leopoldo: Oikos, 2018.

BOITO, A. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **A terra é redonda.** 2019. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

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

LACERDA, Marina. **O novo conservadorismo brasileiro.** Porto Alegre: ZOUK, 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca.** Barcelona: Gedisa, 2017.

LUKÁCS, Georg, **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, Ester (org) **O ódio como Política**, A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOLL NETO, Roberto. Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MOLL NETO, Roberto; DAMASCENO, Rafael Pinheiro Caetano. Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE). v.15, p.1 - 20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: **Cedes**, 2013. P. 1021-1033.

PERONI, Vera Maria. Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 407-428, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva** (UFSC). v.35, p.113 -133, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul/dez 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

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

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

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del Nel-liberalismo**. Itinerarios teoricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

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

RODRIGUES, Romir de Oliveira. O público e o privado na educação profissional brasileira: o caso do Pronatec. In: PERONI Vera Maria Vidal, LIMA Paula Valim de e KADER, Carolina Rosa (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 171-189.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LOS TIEMPOS ESCOLARES EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LOS GOBIERNOS PROGRESISTAS (URUGUAY, 2005 – 2019)¹⁷

Stefanía Conde

María Darrigol

Silvina Páez

Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan los tiempos escolares y sus efectos en los sujetos de la educación en el marco de las PIE desarrolladas en Uruguay en el período de los gobiernos progresistas (2005 - 2019). Para ello, el artículo se organiza en dos momentos. En primer lugar, se analiza la relación tiempo y forma escolar así como la relación tiempo y sujetos de la educación desde un abordaje teórico-conceptual. En segundo lugar, se recuperan las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que producen las PIE con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la ANEP: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se recurrió a documentos oficiales de las propuestas de inclusión educativa del período seleccionado y se construyeron un conjunto de categorías no excluyentes que dan cuenta de las construcciones de sentido que anudan en torno al tratamiento del tiempo escolar en estas políticas. Dentro de cada una de estas categorías se realiza una lectura por subsistema, con el objetivo de respetar las características de cada una de las formas escolares.

RELACIÓN TIEMPO-FORMA ESCOLAR

Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren al concepto de “forma escolar” como “aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época” (Vincent, Lahire y Thin, 2008: 2). La forma escolar no se limita a la institución escolar sino que se extiende a múltiples prácticas socializadoras, e implica “una unidad que no es la de la intención consciente” (Vincent, Lahire y Thin, 2008: 2), en tanto se automatiza y funciona según reglas impersonales.

Terigi (2006) analiza los “rasgos determinantes *duros*” (Terigi, 2006: 194) de la forma escolar e identifica una serie de características que se manifiestan en forma persistente: la estructura graduada y simultánea (correspondencia entre la edad cronológica y el grado de escolarización),

¹⁷ Este trabajo surge en el marco del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, desarrollado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UdelaR - CSIC). Una versión más amplia de este trabajo será publicado en un libro producido en el contexto de dicho Programa.

el principio de homogeneidad, el carácter colectivo del aprendizaje y la presencia de dispositivos instruccionales organizados (un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades de aprendizaje individuales).

La escuela dosifica el tiempo, señala ritmos y alternancias, vinculados también a espacios. Además, esto se vincula al establecimiento de currículos y prácticas universales y uniformes, así como a sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar universales y descontextualizados. Afirmamos que los programas de inclusión educativa promueven la contextualización de los tiempos, espacios y currículos escolares.

RELACIÓN TIEMPO-SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Terigi (2008) explica que las trayectorias escolares han sido objeto de estudio desde que nuevos sectores sociales han ingresado a la educación secundaria. Ello desestabilizó ciertos acuerdos de la organización escolar tradicional porque se reconocen trayectorias no encauzadas que dan cuenta de modos heterogéneos, variables y contingentes de tránsito educativo. Recientemente esto ha sido objeto de atención sistémica y no abordado como un problema exclusivamente individual.

El sistema educativo define trayectorias escolares teóricas que muestran itinerarios esperables a partir de una periodización estándar y de tres arreglos independientes: organización por niveles, gradualidad del *currículum* y anualización de los grados de instrucción; arreglos que asociados producen efectos en las trayectorias (Terigi, 2008: 162). Entendemos que algunos de los programas de inclusión educativa buscan alterar la trayectoria escolar teórica a partir de la modificación de alguno de los arreglos mencionados o de la manera en que son asociados.

ALTERACIONES PRODUCIDAS POR LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA AL TIEMPO ESCOLAR

Sobre la elección del término alteración, Stevenazzi (2014) menciona que este obedece a una doble intención. Por un lado, a la necesidad de alterar algo que viene dándose de una forma para producir otra cosa. Por otro lado, remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro (p. 3).

En forma solidaria con lo precedente, Frigerio (2013) plantea que la forma escolar es una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye. Como forma política e histórica es posible que esta forma se vuelva otra cosa.

A continuación, desarrollamos las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que las PIE producen con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema.

EXTENSIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

En el CEIP existen programas que amplían el tiempo escolar e incorporan nuevos espacios pedagógicos a la propuesta curricular común. Entre ellos encontramos la propuesta de Tiempo Completo, en la que el ambiente escolar aparece como protector de un contexto visualizado como negativo y amenazante. La ampliación de las horas en las que el niño permanece en la escuela en Tiempo Completo configura una estrategia para favorecer los desempeños educativos.

En educación secundaria, también existen propuestas que amplían el tiempo escolar (Liceos de Tiempo Completo, Tiempo Extendido, Propuesta 2016), que diversifican la oferta educativa

con actividades en modalidad de taller.

Desde el CES “se entiende que la extensión del tiempo pedagógico ofrece a los estudiantes, especialmente a aquellos más vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales” (ANEP-CES, 2016a: 1). Asimismo, se plantea que “la estrategia del taller ofrece una dinámica que rompe con las estructuras rutinarias del uso del tiempo y del espacio. Su formato es más abierto, más dispuesto a dinámicas lúdicas, a ritmos más ágiles y espontáneos, a estilos de aprendizaje diferentes” (ANEP-CES, 2017: 16).

Por último, en lo que respecta a la educación media técnica y tecnológica, encontramos los Centros Educativos Asociados (CEA), que promueve la organización conjunta de tiempos y espacios entre escuela primaria y escuela técnica con el fin de optimizarlos: espacio de segundas lenguas, talleres, laboratorios, espacios de convivencia, comedor escolar.

CONFIGURACIÓN DE NUEVOS TIEMPOS AL INTERIOR DEL CENTRO EDUCATIVO Y CON RELACIÓN AL MEDIO

El Programa Maestros Comunitarios (PMC) integra nuevos espacios y tiempos escolares, tanto al interior de la escuela como con relación al medio, especialmente en lo que refiere al vínculo con las familias. Bordoli (2016) lo identifica como una forma híbrida en tanto surge como una política focalizada “con vocación universalista” que busca revertir la fragmentación social en un esfuerzo por configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad.

En el caso de educación secundaria, una particularidad de los Liceos de Tiempo Completo y Liceos de Tiempo Extendido es que el espacio se construye a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de la sociedad civil. Estas organizaciones ofrecen espacios y trabajan en conjunto con los liceos (ANEP-CES, 2016a: 11).

Varias de las propuestas incorporan las tutorías como espacios y tiempos alternativos (Proyecto de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico -PIU-, Proyecto con horas de tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico, Plan 2009, Plan 2012, Propuesta 2016, Uruguay Estudia, Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo Extendido).

En el CETP, debido a su especificidad en educación técnico-tecnológica, se crean diversos espacios curriculares atravesados por la dimensión tecnológica y laboral, por ejemplo en el caso del Plan Formación Profesional Básica (FPB) (ANEP-CETP, 2009).

La propuesta Redescubrir, por su parte, configura espacios y tiempos escolares que surgen de la interinstitucionalidad entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerios de Educación y Cultura (MEC). Existe una modalidad de horario pedagógico integral que busca revincular a los jóvenes reconociendo los saberes a partir del tránsito por espacios educativos diversos (ANEP-CETP, 2014).

ACELERACIÓN ESCOLAR

En PMC observamos una marca distintiva en la línea de aceleración escolar en la que se busca que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año, en la medida en que interpele la trayectoria escolar teórica en el marco de la organización por grados. En este programa se rompe la correspondencia ciclo lectivo-año escolar y, por tanto, se produce una disociación de la anualización de los grados de instrucción con los otros dos arreglos (organización del sistema por niveles y gradualidad del *currículum*).

En educación secundaria, los planes 2009 y 2012 interpelean el tiempo teórico al modificar el

tiempo fijado por la enseñanza organizada en grados. Ambos proponen una organización curricular por módulos y proyectan la culminación del ciclo básico en tiempos más acotados (3 cuatrimestres), como forma de dar respuesta al problema de sobriedad de los estudiantes.

El Plan Experimental 2013 propone una nueva distribución de los tiempos en tanto el Ciclo Básico se culmina en 3 años, pero divididos en 6 módulos exonerables (ANEP-CES, 2013). La organización horaria de las diversas asignaturas se realiza a partir del criterio de concentración y menor frecuencia semanal posible de asistencia al liceo.

En el CETP, las propuestas Rumbo y Rumbo Integrado plantean alteraciones al tiempo escolar ya que los estudiantes pueden culminar el ciclo básico en menos tiempo, 1 año o 2 años respectivamente (ANEP-CETP, 2010).

ALTERACIONES A LA REPETICIÓN ESCOLAR

En el marco de las reglas que organizan la forma escolar tradicional, Terigi (en Frigerio y Diker, 2010) señala que cuando un sujeto se retrasa en la cronología de aprendizaje oficial, y por lo tanto no logra los aprendizajes previstos al ritmo común del grupo-clase, la respuesta que establece el sistema es la repetición, esto es, “que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo con el objeto de que, cursándola nuevamente, logre los aprendizajes esperados, con otro grupo, en otro tiempo” (Terigi en Frigerio y Diker, 2010: 105).

En el caso de educación primaria, la problematización en torno a la repetición trasciende programas de inclusión específicos en tanto se promueve en términos generales para el conjunto de las escuelas el trabajo por ciclos, cuestionando la repetición como “la única medida posible cuando un alumno no alcanza los logros esperados para su nivel” (ANEP-CEIP, 2017: 2).

En educación media esta problematización se inscribe en algunas propuestas concretas de inclusión educativa. Al respecto, en educación secundaria, los Planes 2009, 2012 y la Propuesta 2016 cuentan con perfiles de egreso basados en competencias que sirven de orientación a los efectos de determinar la acreditación del ciclo educativo. Cada una de estas propuestas incorpora el fallo “en proceso”, descartando de esta forma la posibilidad de repetición prevista en el sistema educativo durante el tránsito por ciclo básico.

En el CETP, el Plan FPB que contempla la acreditación por módulo habilita que dentro de un mismo año lectivo puedan levantar la insuficiencia de un módulo a otro, a los efectos de evitar la desvinculación a mitad de año.

Estas alternativas no solo afectan la dimensión vinculada a la forma escolar tradicional, al cuestionar la repetición como efecto de la monocromía del tiempo escolar (Terigi, 2007), sino también la dimensión del sujeto de la educación, teniendo en cuenta los efectos subjetivos que la repetición desencadena. Al respecto, la repetición puede generar la sensación de haber fracasado, a la vez que puede reducir las expectativas familiares e individuales (INEEd, 2017: 6).

CONFIGURACIÓN DE NUEVOS TIEMPOS PARA LAS “TRANSICIONES EDUCATIVAS”

Algunas propuestas tienen como objetivo trabajar en el pasaje de un nivel educativo a otro. Es el caso de Tránsito Educativo, Interfase, CEA, Línea “transiciones educativas” del PMC, Modalidad C del Programa Aulas Comunitarias (PAC).

El programa Tránsito Educativo pretende abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de educación primaria a la educación media básica (ANEP-CEIP, s/d).

El PMC integra en 2013 la línea “transiciones educativas” (ANEP-CEIP, 2013b) con el fin de trabajar en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos de sexto año en su transición a la educación media.

Los CEA (ANEP-CETP, 2017) también intentan resolver las dificultades para el tránsito entre los niveles educativos de primaria y educación media. Constituye una propuesta de Ciclo Básico Tecnológico del CETP en coordinación con el CEIP, que aprovecha las características del territorio para facilitar la continuidad educativa.

En lo que respecta a educación media, la modalidad C del PAC consiste en el acompañamiento de los jóvenes al egreso del programa, durante el primer año de su revinculación educativa con el liceo o escuela técnica donde cursa segundo año. (MIDES-ANEP, 2011).

Interfase trabaja en la transición entre educación media básica y educación media superior. Con este fin, promueve el espacio de apoyo con tutorías a estudiantes de 1° de bachillerato con asignaturas pendientes de 3° de CB para que rindan y culminen el ciclo (ANEP, s/db).

En algunos casos se configura un espacio paralelo a la forma escolar tradicional con el fin de lograr la revinculación educativa y generar un puente con el espacio liceal o la escuela técnica. Es el caso del PAC, Centros Educativos Comunitarios (CEC) y Redescubrir.

En lo que refiere al CETP, los CEC funcionan como centros de referencia para adolescentes entre 12 y 17 años, estén o no estudiando. Si bien la experiencia surge en 2014, es a partir de 2016 que comienza a acreditar para la continuidad educativa en propuestas del CETP, especialmente en el Plan FPB (ANEP-CETP, 2015).

Por su parte, en la propuesta Redescubrir —modalidad III— el primer año se desarrolla en el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), con el objetivo de complementar la formación que allí se imparte con una serie de asignaturas dictadas por docentes del CETP.

CONFIGURACIÓN DE TIEMPOS PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LOS DOCENTES

Varias de las PIE de los tres subsistemas presentan como elemento común la incorporación de nuevos tiempos y espacios destinados a la construcción colectiva de los docentes y las nuevas figuras educativas, en casos en los que existen.

En educación primaria, en el Programa de Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), la modificación más relevante en cuanto a tiempos la ubicamos en la incorporación del espacio de sala docente (ANEP-CEIP, 2013a). Esto se visualiza también para el caso de Tiempo Completo.

En educación secundaria, las PIE contemplan espacios de coordinación pagos tendientes a la construcción de procesos de aprendizaje y profesionalización. Estos espacios, con sus particularidades en cada propuesta, contemplan la elaboración de criterios pedagógicos y didácticos acordes al plan, la atención personalizada a estudiantes, el trabajo en red con instituciones del medio, visitas a las familias, espacio de seguimiento y evaluación permanente de las diferentes modalidades y lugar de debate y reflexión docente.

En la órbita del CETP, tanto el Plan de FPB como la propuesta Redescubrir incorpora el Espacio Docente Integrado. Los CEA cuentan con jornadas de coordinación, centradas en el trabajo de los aspectos pedagógicos y los procesos de formación permanente en el centro (ANEP-CETP, 2017). En los CEC se establece un espacio de coordinación diario donde se reúnen todos los integrantes del equipo socioeducativo del Centro (ANEP-CETP, 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de los aportes teóricos-conceptuales en torno al tiempo escolar y su relación con la forma escolar tradicional y los sujetos de la educación, identificamos un conjunto de alteraciones producidas por las PIE con efectos en las trayectorias educativas teóricas.

Dichas alteraciones no solo producen movimientos en lo que respecta a los estudiantes sino también en los docentes, en tanto las PIE interpelan la configuración de la organización tradicional de la Escuela e integran nuevos tiempos para la producción colectiva. Ello se ve enriquecido por la incorporación de nuevas figuras educativas y/o la reconfiguración de la figura docente tradicional, aspecto que se podría profundizar en futuras investigaciones.

Entendemos que se torna fundamental dar cuenta de la manera en que las PIE reconfiguran el tiempo escolar tradicional. Estos esfuerzos, junto a diferentes formas de experimentación pedagógica promovidas en su interior, se encaminan a garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005- 2010)*. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

Frigerio, G. (2013). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, pp. 323-340. Entre Ríos: Del Estante.

Frigerio, G., y Diker, G., (comps.) (2010). *Educación; saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.

INEEd (2017). *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud (2008-2013)*. Montevideo: INEEEd.

Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. En *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas* N°. 06 – Año III – 10/2014. ISSN: 2238-6424. Minas Gerais: Publicações Acadêmicas UFVJM.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, pp. 161-178. Buenos Aires: Santillana.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_

FUENTES DOCUMENTALES

ANEP (s/da). *Programa Uruguay Estudia*. Presentación. Recuperado de <http://www.pue.edu.uy/pue/institucional/institucional/presentacion>

ANEP (s/db). *Proyecto Interfase*. Recuperado de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/interfase-dg>

ANEP-CEIP (s/d). *Tránsito educativo*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=2.

ANEP-CEIP (2013a). *Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. Documento 2o borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf

ANEP-CEIP (2013b). *Circular N° 96 del 16 de setiembre de 2013*. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC_Transic_Edu.pdf

ANEP-CEIP (2017). *Acta Ext. N° 119, Res. N° 5 de 14/11/17*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE119R5_17.pdf

ANEP-CES (2009). *Plan 2009 - Ciclo básico para adultos*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202009%20CB/Nuevo_REPAG_-_Plan_2009_-_22-02-2016_.pdf

ANEP-CES (2012). *Plan 2012 - Ciclo básico para alumnos extraedad (15 a 20 años)*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/REPAG_Plan_2012.pdf

ANEP-CES (2013). *Plan 2013 - Ciclo básico extra edad y nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales. CIRCULAR: 3213* Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf

ANEP-CES (2016a). *Extensión del Tiempo Pedagógico. Montevideo: CES- Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf

ANEP-CES (2016b). *Res. N° 134 del 4/5/2016. Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/2081.pdf>

ANEP-CES (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco. Res. 148/17*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/2017/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Propuesta%20educativa/Propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf

ANEP-CETP (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Montevideo: CETP-UTU. Consulta: 10 de octubre de 2019.

ANEP-CETP (2010). *Exp. N° 4/1069. Propuesta “Programa RUMBO”: Programa para la finalización de la Educación Media Básica*. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF>

ANEP-CETP (2014). *Res. N° 2763/14 Exp. N° 7063/14 de 26/11/14*.

ANEP-CETP (2015). *Articulación Educación Media. Centros Educativos Comunitarios*. Recuperado de <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>

ANEP-CETP (2017). *Rse. N° 771/17 Acta N° 95 de 5/4/17*.

ANEP-CODICEN (1997). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/temposcompleto/pptc.pdf>

ANEP-CODICEN (2019). *Res. N° 30 Acta N° 75 del 10/12/19*.

MIDES-ANEP (2011). *Modelo de intervención: Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Recuperado de <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0>,

RELAÇÕES DE GÊNERO E FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Amanda Gurgel

Neusa Chaves Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Um dos fatores mais relevantes da história da educação escolarizada, no Brasil, é o extrato da disputa pelo seu currículo, pelo seu público alvo, e pelo seu financiamento. Em outras palavras, trata-se da disputa pelo caráter da educação, no que se refere às seguintes dimensões: educação “para quê?”, “para quem?”, “custeada como e por quem?”. O advento do Estado-nação brasileiro constituiu-se como determinante para o direcionamento desses aspectos, na medida em que gerou a demanda pela padronização dos indivíduos, de modo que diferentes povos, com diferentes culturas, por serem habitantes daquele território, fossem capazes de desenvolver as mesmas características e o mesmo sentimento de pertencimento a uma única nação, a uma única cultura tendo em vista a padronizar o mundo. A partir disso, seria constituída a identidade nacional. (BATISTA Y PEREYRA, 2020; AZEVEDO, 2001).

Dentro do projeto de Estado-nação, a escola, republicana, de massas e universalista, passa a cumprir um papel estratégico na constituição das identidades nacionais, sendo a responsável por inculcar na população, desde a infância, a língua, os costumes, as crenças, os princípios morais, e as demais características necessárias à formação dos cidadãos correspondentes a uma determinada nação. (MENDONÇA, 1996, 2014; BOURDIEU, 2011; AZEVEDO, 2001; AFONSO, 2001). Além dessa constituição da própria essência do indivíduo, tal padronização veio a servir também à sua conformação ao mundo do trabalho, adequando as suas concepções, hábitos, disposições e comportamentos, também ao modo de produção vigente em cada Estado-nação. (MÉSZÁROS, 2008, 2016).

Assim, não sem embates nas arenas jurídica e legislativa acerca da igualdade entre cidadãos e cidadãos no que se refere aos seus direitos; não sem embates teóricos e filosóficos acerca da necessidade da formação dos sujeitos para a sua emancipação e para a constituição das suas identidades em base às próprias subjetividades; não sem algumas vitórias e avanços nesses campos, que se refletem no interior das escolas; na disputa travada entre a concepção da educação libertadora, que forme sujeitos para a própria emancipação política e social, e a educação reguladora, que forme indivíduos para a submissão e adequação aos mecanismos da produção capitalista e integração social subserviente ao *status quo* vigente, coube à atual geração presenciar gradativas vitórias e o avanço da segunda concepção, em detrimento da primeira. (BATISTA, 2010; PARO, 2010; MÉSZÁROS, 2008, 2016).

Nesse contexto, a instituição da gestão democrática do ensino como um princípio constitucional da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, figura como um desses avanços, fruto de importantes embates entre as referidas concepções de educação (BATISTA & PEREYRA, 2020), ao mesmo tempo em que passa a constituir mais um elemento de disputa, uma vez que o modo como as escolas são geridas e organizadas é determinante para a sua finalidade – ou seja, para o tipo de sujeitos que elas estão formando. Nesse sentido, observamos que as

relações de gênero estabelecidas no interior dos sistemas educacionais e das próprias escolas, bem como o processo de feminização da docência na educação básica pública, marcadamente a partir da primeira metade do século XIX (CORRÊA, 2010; COUTINHO, 2018) consistem em fatores estratégicos para a manutenção das escolas como estruturas destinadas à reprodução social, conforme veremos a seguir.

FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: AUTONOMIA E PODER RELATIVOS

A gestão democrática do ensino – gestão democrática entendida como o modo de organização da escola pública que pressupõe a superação das estruturas autocráticas e autoritárias da escola tradicional, incorporando práticas que favoreçam o empoderamento dos indivíduos, e contribuindo para a desconstrução de injustiças sociais, pela via da participação de todos os atores da escola nos processos de tomada de decisões, com vistas à formação para a participação política. (BATISTA & PEREYRA, 2020) – foi instituída como princípio da educação brasileira na Carta Magna de 1988, que delegou aos entes subnacionais a responsabilidade pela sua regulamentação (BRASIL, 1988). Posteriormente, em 1996, o princípio foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que avançou mais um passo, quando preconizou que os sistemas de ensino deveriam garantir às unidades escolares, “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996). Também os Planos Nacionais de Educação aprovados em 2001 e 2014 retomaram a relevância da gestão democrática como política pública, estabelecendo prazos para que estados e municípios a regulamentassem (BRASIL, 2001,2014).

Apesar dos avanços na arena legislativa, a gestão democrática como modo de organização das escolas públicas ainda está distante de ser realidade. A indicação política continua sendo o método utilizado por 69,5% dos municípios para a escolha das direções escolares (IBGE, 2019). Significa que quase 70% dos municípios não chegaram a regulamentar a Constituição de 1988. Concomitantemente, as pesquisas realizadas no âmbito das redes/sistemas educacionais que já contam com a regulamentação revelam que, em sua maioria, a política é negligenciada, ou insatisfatoriamente implementada. (FREITAS, 2020).

A disputa pela não implementação da gestão democrática tem como pano de fundo a finalidade do ensino oferecido às massas. Quer dizer, dentro do projeto hegemônico de poder vigente no país, não há espaço para a formação de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, com vistas ao empoderamento e à participação política, devendo esses apenas obter a formação necessária ao seu trabalho na esfera produtiva, conforme observa Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Nesse sentido, o fator *gênero* exerce papel preponderante tanto para a naturalização da negligência em relação ao descumprimento da legislação que preconiza a gestão democrática, quanto para a manutenção da escola pública como espaço de produção da força de trabalho indispen-

sável à “expansão do sistema do capital”. Para a construção desse papel social cumprido pelas mulheres, o processo de feminização da categoria docente foi – e ainda é – estratégico.

A pesquisa de Coutinho (2018) revela que o processo de feminização da categoria docente no Brasil se deu a partir do século XIX, quando as meninas passaram a ter acesso à educação – que era, até então, privilégio dos meninos – implicando a contratação de mulheres como professoras, uma vez que homens não poderiam atuar em instituições de ensino para meninas. A princípio, as mulheres foram autorizadas a ingressar em instituições de caridade destinadas ao abrigo e à formação para o convívio social, de meninas pobres, enquanto os homens permaneciam responsáveis pela formação intelectual dos meninos, que tinham acesso exclusivo aos liceus. A partir da difusão da educação como um direito que foi gradativamente acessado pelas mulheres e pela população de baixa renda, a sua própria natureza foi se modificando, deixando de ter como objetivo principal o desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos, voltando-se ao disciplinamento para o convívio social e à preparação para o ingresso no mundo do trabalho, em ofícios socialmente desprestigiadas. (COUTINHO, 2018)

A despeito da posterior organização de escolas abertas a meninas e meninos, que admitiam homens e mulheres como docentes, a mudança nos objetivos da educação formal implicou a sua maior aproximação a uma atividade de cuidado, de natureza doméstica, do que uma atividade de natureza intelectual. Tal fato acentuou a progressiva desvinculação dos homens das etapas iniciais da educação básica. Eles passaram a se deslocar para o ensino secundário, que exigia formação superior para o exercício da docência, e ainda se dedicava à formação intelectual dos indivíduos. Enquanto isso, as mulheres gradativamente ingressavam na docência nas etapas iniciais, sendo formadas nos cursos de magistério. O processo de feminização da categoria docente, portanto, foi associado a uma mudança na finalidade da educação básica, que passava a ser vista como uma extensão do trabalho doméstico de cuidado com os filhos e, conseqüentemente, mais adequado às mulheres. (COUTINHO, 2018; CORRÊA, 2010). A associação ao trabalho doméstico, a ocupação majoritária por mulheres, e o fato de meninas também passarem a ter acesso às escolas, implicaram, por sua vez, a desvalorização da profissão. Nas palavras de Coutinho:

A inserção cada vez maior da mão de obra feminina no campo educacional primário desenvolveu-se acompanhada da desvalorização do trabalho docente. Entre os efeitos da alteração do caráter de sexo/gênero do magistério brasileiro encontra-se a redução da remuneração do professorado e a mudança na perspectiva de instrução/formação profissional para o setor.

A alteração de gênero do público que buscava a docência manteve os princípios segregadores e hierárquicos da divisão sexual do trabalho. No século XIX, a segregação entre os sexos no campo da educação formal foi garantida pelo encaminhamento das mulheres para os cursos de magistério que permitiam a atuação apenas nos anos iniciais, já aos homens foi reservada a docência no ensino secundário que exigia graduação. A desvalorização da atuação das docentes também se desdobrou a partir do discurso do não trabalho em função de supostas características naturais e incapacitantes das mulheres. (COUTINHO, 2018 p.72)

Coutinho atenta ainda para o fato de que mesmo nas primeiras décadas em que as mulheres se tornaram maioria no corpo docente da educação básica, as escolas/instituições educacionais ainda eram administradas por homens, uma vez que elas não eram tidas como aptas a funções dessa natureza. Somente com a consolidação da educação básica como um ambiente profissional eminentemente feminino e a conseqüente desvalorização das suas funções internas, foi que os homens passaram a abandonar as funções de administração escolar, que passaram também a

ser vistas como pouco relevantes. (COUTINHO, 2018)

De acordo com o último censo da educação básica, 80,8% das pessoas que ocupam a direção escolar, no Brasil, são mulheres (INEP, 2019), o que reafirma a feminização não apenas na docência, mas também na gestão escolar. Esse processo de feminização implicou não a ascensão social das mulheres, mas o rebaixamento social das posições por elas ocupadas. Ao ser instituída como um princípio constitucional, o reconhecimento legal da gestão democrática, já se deu no contexto da sua progressiva desvalorização, entre outros fatores, pela “migração” de gênero.

No bojo do processo de deslegitimação da função de gestão, os pressupostos de autonomia (previsto da LDB) e de poder (inerente à concepção de gestão democrática escolar como uma atividade essencialmente política) foram também gradativamente esvaziados do seu sentido. De fato, a direção escolar poderia ser um espaço legitimado de poder, no qual a escola tivesse autonomia para tomar decisões importantes sobre o seu funcionamento. Porém, embora algumas decisões pontuais ainda possam ser tomadas no âmbito da escola, a maior parte das regras já está previamente elaborada pelos sistemas de ensino, que definem: o currículo e a matriz curricular; o fechamento e a abertura de turmas; as modalidades e etapas de ensino que serão oferecidas; os valores destinados e as possibilidades de utilização de cada recurso que a escola recebe. Consta-se, assim, que o poder da direção escolar é efetivamente restrito.

Por outro lado, tanto a administração dos sistemas de ensino, quanto os espaços de poder instituídos/legitimados pelo regime democrático vigente no país são ocupados, majoritariamente, por homens. Ao longo do seu percurso republicano, o Brasil contou com apenas uma mulher à frente do Poder Executivo, cujo mandato foi interrompido. O Supremo Tribunal Federal, órgão máximo do Poder Judiciário, conta com 11 ministros, entre os quais, 2 ou 18,1% são mulheres¹⁸. O Congresso Nacional, composto por 594 parlamentares, conta com 87 mulheres, o que corresponde a 14,6%¹⁹. Estabelecemos essa relação, no sentido de evidenciar a maioria masculina nesses espaços que, de fato, exercem poder no país. Ainda são os homens que tomam as decisões, inclusive sobre o grau de autonomia que as mulheres terão sobre a própria vida, a própria família, o próprio corpo. Um exemplo do limite de autonomia nesses âmbitos é a criminalização da mulher que decide interromper uma gestação²⁰, ao mesmo tempo em que, para as mulheres casadas, o procedimento de laqueadura é condicionado ao consentimento do cônjuge²¹. Ou seja, na vida e na escola, as mulheres estão subordinadas a regras e limites impostos pelo Estado, que é governado por homens. A gestão democrática não poderia passar incólume à essa realidade.

CAPITALISMO, PATRIARCADO E REPRODUÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NESSE TRIÂNGULO

Valendo-se de uma perspectiva histórica, Arruzza (2019) analisa as “ondas” do desenvolvimento do feminismo e das lutas das mulheres por igualdade de direitos. Segundo a autora, as revoluções inglesa e francesa consistiram nos marcos históricos para que a situação das mulheres fosse discutida, pela via da subversão da ordem social baseada na religião, e do advento das ideias de igualdade. A princípio, foram as mulheres burguesas que levantaram a bandeira da igualdade

¹⁸ Dados disponíveis em: <<http://portal.stf.jus.br/ostf/>> Acesso em 17/05/2021.

¹⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.congressonacional.leg.br/parlamentares/em-exercicio>> Acesso em 17/05/2021.

²⁰ Decreto Lei 2.848/1940, Código Penal Brasileiro, artigo 124. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm> Acesso em 17/05/2021.

²¹ Lei 9.263/1996, artigo 10, § 5º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm> Acesso em: 17/05/2021

entre os sexos, porém, sem levar em consideração questões cruciais como raça e classe. Pelo menos cinco décadas após os primeiros levantes de mulheres das classes média e alta, as mulheres operárias organizaram-se em torno da especificidade da condição feminina, em uma sociedade de classes. (ARRUZZA, 2019)

Para as mulheres pobres, embora os direitos civis como o divórcio, o voto e a educação fossem importantes, questões como desemprego e miséria eram ainda mais, pois envolviam a relação de dependência delas em relação aos maridos. Posteriormente, as próprias trabalhadoras observaram que mesmo empregadas, ainda se encontravam em situação de profunda desigualdade e desvantagem em relação aos homens. O problema era o acúmulo de funções, uma vez que elas realizavam o trabalho remunerado, e ainda o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos; além da dependência que permanecia, uma vez que os seus salários eram muito baixos. “As mulheres, na verdade, recebiam cerca da metade do valor pago aos homens pelo mesmo trabalho e, portanto, na maioria dos casos, não tinham como viver sozinhas.” (ARRUZZA, 2019, p. 39). Assim, o centro das reivindicações das mulheres trabalhadoras era a libertação do trabalho doméstico e a independência financeira. Analisando o contexto da revolução russa, Arruzza aponta:

Resolver o problema da dupla exploração da mulher relacionava-se, portanto, mais com a questão da socialização do trabalho doméstico e menos com a intenção de desafiar os papéis tradicionais familiares e com a divisão sexual do trabalho. Na verdade, considerava-se quase natural que as mulheres cuidassem das creches, lavanderias e cantinas, mas como trabalhadoras assalariadas e não como mães e esposas. As mulheres eram vistas como predispostas a esse tipo de trabalho. (ARRUZZA, 2019, p. 50)

O problema contemporâneo e histórico das mulheres, que se assemelha a uma espécie de labirinto-presídio – no qual, por mais que elas andem, se esforcem, e encontrem aparentes saídas, rapidamente elas se transformam em novos obstáculos – deve-se à herança da estrutura patriarcal da sociedade, que define, de antemão, que os homens são superiores às mulheres, e que entre os dois, haverá sempre uma relação de subordinação e dependência.

Reconhecendo a importância de analisar as teorias que se dedicaram a entender a relação entre os sistemas capitalista e patriarcal, Arruzza levanta a tese de que “por um lado, o capitalismo rompeu os laços econômicos baseados no patriarcado, por outro, conservou e usou as relações de poder do patriarcado e sua ideologia de muitas maneiras” (ARRUZZA, 2019, p. 138). Essa elaboração nos importa, no sentido de que, aparentemente, houve, de fato, uma superação das estruturas econômicas do patriarcado quando, dentro do capitalismo, as mulheres foram autorizadas a estudar, obter sucessivos diplomas, garantir aprovações em concursos e ocupar postos de “autoridade” dentro das escolas, o que seria impensável pouco mais de dois séculos atrás. No entanto, os processos de desvalorização já mencionados, revelam uma dessas maneiras de reprodução das ideologias e relações de poder do patriarcado, por dentro dos sistemas educacionais e das escolas. Os processos vivenciados na educação básica, são análogos àqueles observados no setor produtivo:

A ‘feminização do trabalho’ tem, no mínimo, dois sentidos. O fato de as mulheres terem conquistado um papel cada vez maior no trabalho produtivo não poderia deixar de modificar sua condição e as formas que assume a opressão. Mas também o uso de uma força de trabalho feminina desempenha, como já demonstrou no passado, um papel essencial do ponto de vista do capital: serve para desqualificar setores produtivos e reduzir os custos com salários, para piorar as condições de trabalho e implementar sua precarização. Mais uma vez, é impossível compreender

tal dinâmica sem fazer referência ao papel fundamental da ideologia e das relações de poder patriarcais. Um papel que não apenas se move em direção a uma desvalorização implícita ou explícita do trabalho feminino, invariavelmente visto como secundário, como complemento ao trabalho masculino. (ARRUZA, 2019, p. 139)

Embora a escola não se situe no campo do “trabalho produtivo”, fica evidente que os processos apoiados nas ideologias do patriarcado se reproduzem também nos sistemas educacionais. Para além disso, nos parece que o já mencionado papel estratégico que a escola cumpre para a formação da identidade nacional e da força de trabalho para o “setor produtivo”, colocaria o trabalho delas em um patamar muito superior de importância para esse setor, o que implicaria a sua maior valorização e remuneração. Novamente, a mão do patriarcado pesa ainda mais sobre as mulheres, atuando para construir a ideia de que o trabalho de “produção de seres humanos” não tem muita importância para a sociedade quando, na verdade, ele é crucial. Observemos mais uma análise de Arruzza acerca da fase atual do capitalismo:

O capitalismo pôs fim à família como uma unidade produtiva, mas a usou e depois a transformou profundamente para garantir que a tarefa de reprodução da força de trabalho fosse feita. Aqui, as relações de poder patriarcais fizeram a sua parte: o capitalismo precisava descarregar as tarefas produtivas na família e a subordinação da mulher garantiu o sucesso da missão, agravando o fardo carregado por estas e as relações opressivas entre homens e mulheres. (ARRUZA, 2019, p. 138)

A ideia do trabalho docente como uma extensão do trabalho doméstico e de cuidados, um trabalho que inclusive pode nem mesmo ser entendido como tal, mas sim como uma atividade realizada por vinculações afetivas (CORRÊA, COUTINHO), encaixa-se nas necessidades do capitalismo, na situação em que as famílias passam a adotar novos formatos e que a mão de obra feminina já está integrada ao setor produtivo. Assim o trabalho de reprodução social – entendido como o trabalho realizado para a “produção de pessoas” aptas ao exercício da “produção capitalista”, (ARRUZA, BHATTACHARYA & FRASER, 2019; ARRUZZA, 2019) – envolvendo todas as suas dimensões, historicamente realizado pelas mulheres, passa então a ser compartilhado entre as famílias e as escolas. Por se tratar de um trabalho que exige muito de quem o realiza, que possui caráter essencial para o capital, e que custaria muito caro, caso fosse remunerado de forma justa, o capital apoia-se nas tradições patriarcais, destinando-o àquelas que foram constituídas socialmente para realiza-lo da melhor maneira, e pelo menor custo possível: as mulheres.

Assim, partindo do entendimento de todas as questões aqui discutidas e adotando um posicionamento crítico em relação a todas elas, analisamos que as implicações da feminização do trabalho docente para a gestão democrática consistem em que, em primeiro lugar, o fato de haver uma maioria feminina nas escolas tem implicado também uma maioria feminina nas direções escolares. Em segundo lugar, o fato de que, assim como a feminização da docência foi acompanhada de um processo de desvalorização, rebaixamento salarial e deslegitimação dessa atividade, também a feminização da gestão escolar tem sido acompanhada de um processo de desvalorização e deslegitimação dessa função, tanto na esfera do reconhecimento social, quanto na esfera político-administrativa, com medidas que desmoralizam e invisibilizam as diretoras e o papel que elas cumprem à frente das escolas.

No caso da gestão democrática, isso se evidencia tanto no excesso de atribuições regulamentadas em lei, o que ocupa o tempo e a mente das diretoras, impedindo-as de exercer qualquer atividade autônoma nas escolas; mas também em dispositivos legais que relativizam a importância do voto e da participação da comunidade escolar, criando mecanismos de destituição das diretoras, em medidas autocráticas e unilaterais. Trata-se de uma situação em que a gestão de-

mocrática, como política pública, passa por um momento de fragilidade, e que os ataques a ela passam pelos retrocessos próprios das ocasiões de avanço das ideias de extrema direita, com implicações diretas sobre a democracia em si, e sobre os segmentos mais explorados e oprimidos da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, agosto, 2001.

ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo.** São Paulo, Usina Editorial, 2019.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** São Paulo: Boitempo, 2019

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica** In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

BATISTA, Neusa Chaves. **Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social.** EccoS, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2010.

BATISTA, N. C., & PEREYRA, M. A. (2020). **A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>.

BOURDIEU, Pierre. **Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático.** In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BRASIL, **Código Penal**, Rio de Janeiro, RJ, 07 dez. 1940.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 9.263/1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 1996.

BRASIL, Lei nº 10.172/2001, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014, Aprova o** Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

CONGRESSO NACIONAL, **Parlamentares em exercício.** Disponível em: <<http://www.congresso-nacional.leg.br/parlamentares/em-exercicio>> Acesso em 17/05/2021.

FREITAS, Amanda Gurgel de. Gestão democrática da escola pública na perspectiva da gestão escolar: estado da questão. 6159 – Trabalho Completo – **XIII Reunião Científica da ANPED-Sul** (2020) ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6159-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em 17/05/2021.

CORRÊA, Vanisse Simone Alvez. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na edu-**

cação brasileira. Dissertação (mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

COUTINHO, Priscila Muniz. **Um perfil de diretoras escolares:** trabalho, gênero e educação em escolas do Ensino Fundamental de Uberlândia. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica, 2019:** resumo técnico. Brasília, DF, 2018.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania.** Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, p. 94-125, 1996

MENDONÇA, Sônia Regina. **O Estado Ampliado como ferramenta metodológica.** Marx e o Marxismo, v. 2, n. 2, p. 28-43, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo, Boitempo, 2016.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, **Composição do plenário do STF.** Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/ostf/>> Acesso em 17/05/2021.

EJE TEMÁTICO

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS LLAMADAS “NO
FORMALES” Y “EXTRAESCOLARES”.

*O SENTIDO DAS PRÁTICAS CHAMADAS “NÃO FORMAIS” E
“EXTRA-ESCOLARES”.*

A IDENTIFICAÇÃO, A AVALIAÇÃO E O ATENDIMENTO ÀS ESTUDANTES SUPERDOTADOS NO PARANÁ: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Patricia Gonçalves - UFPR¹

Tania Stoltz - UFPR²

Universidade Federal do Paraná

No ano de 2020, realizamos um estudo de caso, fruto de nossa pesquisa de doutorado, com o objetivo de identificar como ocorre na prática o processo de identificação, avaliação e atendimento às estudantes superdotadas em uma escola pública do estado do Paraná.

Concluimos por meio de nosso estudo que, apesar dos avanços legais, ainda há muitas fragilidades neste processo que acaba por prejudicar o desenvolvimento do potencial dos estudantes superdotados, comprometendo até mesmo seu processo de identificação e inserção em programas de desenvolvimento de potencial. Assim, o que pretendemos apresentar neste encontro, são alguns apontamentos em relação ao que já foi construído ao longo dos anos em defesa dos direitos dos estudantes superdotados em nosso país, sem fechar os olhos para o que ainda precisa ser desenvolvido.

Apresentaremos brevemente a história de Thomas³, um estudante que apresentou inicialmente dificuldades em se socializar ao ser inserido no ambiente escolar ainda na primeira infância e que manteve uma trajetória sempre com notas acima da média durante seu ensino fundamental, ainda que muito tímido e reservado. Tendo atingido um excelente desempenho na OBMEP – Olimpíada Brasileira de matemática para estudantes de escolas públicas no sétimo ano do ensino fundamental, foi indicado para o Atendimento Educacional Especializado - AEE para Altas habilidades de sua escola por um de seus professores que, após ter assistido uma palestra sobre indicadores de altas habilidades ou superdotação, percebeu que o estudante poderia corresponder a este perfil.

Durante seu processo de avaliação de potencial, apesar de ter apresentado um excelente desempenho na etapa pedagógica, na psicológica a profissional do município que o antedeu afirmou que o estudante não era superdotado e sim Autista. Renitente com o diagnóstico, a professora do AEE sugeriu à família a realização de uma nova avaliação em uma clínica especializada, o que posteriormente, confirmou a suspeita de superdotação.

Esta difícil trajetória escolar permeada de negligência e equívocos, nos chamou a atenção e fez com que escolhêssemos Thomas como foco do estudo de caso de nossa pesquisa.

Nos resultados encontrados por meio da aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi possível verificar que os professores do ensino regular, apesar de demonstrarem interesse pela temática superdotação e se disporem a aprender mais a respeito, ainda carecem de informações acerca das características do superdotado e da forma como podem desenvolver suas potencialidades dentro do contexto escolar. Alguns profissionais disseram não ter ciência de que havia um

¹ Pós Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Paraná.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq, processo n. 307143/2018-0.

³ Nome fictício.

estudante superdotado em suas turmas e outros se confundiram com a condição de Thomas, se referindo a ele como “aquele estudante que tem uma tutora”.

Percebemos também grande insatisfação e falta de entusiasmo por parte do estudante com a morosidade com que os conteúdos são trabalhados em sala. No entanto, tal fato parece não ter chamado a atenção dos profissionais, dando destaque apenas a um dos professores entrevistados, que percebeu ao final de nossa entrevista, que talvez as suas aulas não estejam chamando a atenção de Thomas.

Este fato nos remete a Alencar (2007), que considera que o programa acadêmico muitas vezes é caracterizado pela repetição e monotonia, com pouco espaço para a expressão do potencial superior. Ainda para esta autora, é comum a escola não responder de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, sendo esta uma das razões para a apatia e o ressentimento observados entre os superdotados (ALENCAR, 2007).

Logo, percebemos a importância da formação de professores para instruí-los sobre como identificar e desenvolver o potencial desses estudantes que, muitas vezes, passam despercebidos em sala de aula. É preciso que os professores compreendam que o comportamento insatisfeito e por vezes recluso, está diretamente relacionado à insatisfação do estudante por ter que rever conteúdos que já domina e que não acrescentam nada em sua formação.

A esse respeito, Cianca e Marquezine (2014) ressaltam que

[...] sabe-se que existe uma demanda de alunos com indicadores de altas habilidades, presentes nas escolas, que não tem sido identificada, nem atendida em suas necessidades especiais, em vista das poucas informações que chegam até os professores. (CIANCA; MARQUEZINE, 2014, p. 591).

Neste sentido, torna-se imprescindível que haja mais formação para os professores do ensino regular, com o objetivo de apresentar as características da condição, desmistificar conceitos e apontar meios para que estes possam indicar novos estudantes para o processo de avaliação, tirando outros superdotados esquecidos nos bancos escolares da invisibilidade.

Através da entrevista com a família e da análise de sua participação nas atividades do ambiente regular de ensino, bem como dos atendimentos da sala de recursos, foi possível observar que as habilidades de Thomas só passaram a ser reconhecidas pelos familiares depois de realizados todos os testes e confirmada sua condição de estudante superdotado. O que confirmou nosso pressuposto de que as famílias nem sempre reconhecem e valorizam o potencial do superdotado no ambiente familiar.

A este respeito, Delou (2007) e Sabatella (2008) ressaltam que a maioria dos problemas enfrentados pelo indivíduo talentoso está associada à maneira como a família percebe e lida com as suas características peculiares.

Apesar de a mãe estar sempre presente em todos os momentos em que foi chamada à escola, ela ainda não estava certa da condição do filho e, embora reconhecesse que ele era bom em matemática e muito criativo em suas construções com lego e modelagem, para ela, essas eram apenas algumas habilidades pontuais e não características de superdotação.

Em seus relatos, fica explícito que a mãe não compreendia a condição do filho quando, reiteradas vezes, o mandava estudar, mesmo ele dizendo que já dominava os conteúdos e que não precisava revê-los. Mais tarde, quando retornava com as avaliações gabaritadas, ela se dava conta de quão bom era seu desempenho acadêmico “mesmo sem estudar”. Ao encontro dessa situação, Silva e Fleith (2008) afirmam que é fundamental a boa relação do jovem com seus professores e sua família, que proporcionarão as condições adequadas para que seu desenvolvimento ocorra.

Contudo, percebemos através do acompanhamento do estudante nos atendimentos, que a família, mesmo sem compreender a origem de algumas situações, sempre buscou mecanismos e profissionais que a ajudassem a entender o que estava ocorrendo com o filho, procurando, na medida do possível, oferecer suporte necessário para o seu desenvolvimento.

O fato de incentivá-lo e de proporcionar-lhe materiais como lego, massa de modelagem, entre outros, demonstra que a família estava atenta às necessidades e habilidades de Thomas, oferecendo e oportunizando momentos em que este podia desenvolver atividades criativas que lhe eram prazerosas. Segundo Virgolim e Fleith (2007),

[...] a riqueza de oportunidades em áreas diversas, o estímulo à leitura e à criatividade e fundamentalmente, amor, carinho e atenção, são elementos que constituem a resposta adequada para os pais que querem ajudar seus filhos a atingirem sua plena autorrealização conforme suas potencialidades e a crescerem como indivíduos sadios e integrados. (VIRGOLIM; FLEITH, 2007, p. 35).

Outro fato que nos chama a atenção é a fala da mãe ao final da entrevista, que releva grande expectativa futura para o filho, quando sugere que Thomas talvez possa ser um grande cientista ou descobrir algo importante para a humanidade. Ao encontro dessa questão, Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) afirmam que

[...] a família, portanto, deve estimular, mas não criar expectativas muito altas em relação à criança. Por isso, é de suma importância que os pais recebam orientações de como devem participar efetivamente no desenvolvimento do talento de seu filho, de forma a estimulá-lo, mas não transferindo questões pessoais e sem criar expectativas irreais. (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020, p.7).

Em relação ao nosso pressuposto de que um AEE de qualidade pode auxiliar o estudante superdotado a desenvolver suas potencialidades e a superar suas dificuldades, observamos que desde que passou a frequentar esse neste ambiente, Thomas desenvolveu suas potencialidades relacionadas à área de exatas através de seu alto desempenho nas oficinas e que as questões relacionadas à sua dificuldade em se relacionar e interagir tiveram grande transformação. Em outras palavras, o AEE contribuiu para o desenvolvimento do estudante incentivando sua participação em olimpíadas e concursos nacionais estimulando seu desenvolvimento acadêmico e ao mesmo tempo melhorando seu relacionamento interpessoal, uma vez que percebia que seus pares tinham os mesmos interesses em comum, o que só uma sala de atendimento para superdotados pode proporcionar.

Sobre essa questão, uma pesquisa realizada por Camargo e Freitas em 2013 com 24 estudantes superdotados apresenta, nas falas dos alunos, a necessidade de mostrar que são iguais aos outros e que querem ser aceitos, apesar de apresentarem AH/SD. Alguns até negaram seus comportamentos/indicadores de AH/SD, buscando ser acolhidos pelo grupo; tais atitudes podem dificultar a identificação dos estudantes com AH/SD, mascarando o seu reconhecimento e impossibilitando que sejam oferecidas oportunidades educacionais e socioemocionais indispensáveis para o seu desenvolvimento (CAMARGO; FREITAS, 2013).

Além disso, a participação de Thomas em um ambiente em que era acolhido e respeitado por suas capacidades e habilidades contribuiu para a melhora de sua autoestima, o que proporcionou ao estudante pensar na possibilidade de cursar seu Ensino Médio em uma instituição que possa lhe oferecer melhores ferramentas e oportunidades educacionais, tendo mais tarde sido aprovado em um IF – Instituto Federal de seu município.

Essas constatações reafirmam a importância de um AEE de qualidade voltado às necessidades

do superdotado e vão de encontro à crença de que esses alunos não necessitam de um atendimento especializado e que a Educação Especial apenas se destina a alunos com deficiência (NAKANO; SIQUEIRA, 2012).

O AEE, além de um direito do superdotado, é o ambiente de enriquecimento e de desenvolvimento específico do potencial. Nas palavras de Delou (2007, apud VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014),

[...] o atendimento educacional especializado se caracterizará por um processo de inclusão inversa, ou seja, uma vez matriculados na escola, os alunos com altas habilidades/superdotação somente serão alvo de inclusão quando encaminhados para a realização de atividades de enriquecimento curricular fora do ambiente de sua sala de aula regular. Seja em interface com os Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S), com as instituições de ensino superior ou com outros institutos que desenvolvam e promovam a pesquisa as artes e os esportes [...], os alunos com altas habilidades/superdotação precisam sair de suas salas de aulas regulares e se dirigir para ambientes diferenciados de ensino e pesquisa. (DELOU, 2007 apud VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014, p. 114).

Nessa perspectiva podemos afirmar que, ainda que a sala em que os atendimentos foram realizados não dispusesse de recursos tecnológicos e que algumas atividades solicitadas pelos alunos não pudessem ser realizadas por não disporem dos materiais necessários, na medida do possível, oportunidades foram ofertadas e aproveitadas pelo estudante. Além dos colegas de atendimento em seu município, foi nesse ambiente que ele entrou em contato com outros estudantes superdotados que participaram remotamente de oficinas produzidas pelo NAAH/S de Londrina oferecidas para todo estado do Paraná, o que lhe possibilitou ampliar ainda mais o leque de relações interpessoais.

Através de sua inserção nos atendimentos, Thomas passou a participar de grupos de estudo em Astronomia e Astrofísica, que compunha a primeira fase da Olimpíada Brasileira de Astronomia - OBA, tendo se destacado também nessa competição. Foi também por meio de seu excelente desempenho na OBMEP que ele se tornou bolsista da CAPES, passando a receber 100 reais por mês para participar de encontros quinzenais dentro da UFPR em que era realizado um projeto de iniciação científica em Matemática. Por fim, além dessas oportunidades, no AEE Thomas também pode participar de outras atividades extracurriculares, como passeios com seus pares e visitas a museus e espaços de pesquisa, como o Parque da Ciência Newton Freire Maia, além das oficinas realizadas em parceria com outras instituições onde aprendeu Programação Básica, Robótica e um pouco de Mecatrônica.

Como conclusões de nossa pesquisa, podemos afirmar que os estudantes superdotados nem sempre são reconhecidos e atendidos em sala de aula por seus professores do ensino regular. Percebemos também que as famílias nem sempre reconhecem e valorizam o potencial do superdotado no ambiente familiar e que um AEE de qualidade pode auxiliar o estudante superdotado a desenvolver suas potencialidades e a superar suas dificuldades.

A este respeito, Andrés (2010, apud MATOS; MACIEL, 2016) afirma que

[...] o tipo de serviço oferecido aos alunos com AH/SD é decidido localmente, por políticas municipais e/ou estaduais. Os serviços oferecidos são variados e podem incluir programas de aceleração de séries, agrupamentos de estudantes, aceleração ou compactação de currículo, diferenciação do ensino com aulas avançadas e enriquecimento curricular, por meio de registro duplo em classes ou séries diferentes, ou

até mesmo em escolas ou programas especializados para esses alunos. Para isso, o aluno pode ser acomodado em classes regulares na escola comum, ao mesmo tempo em que também está matriculado em classes especiais ou pode formar grupos em tempo integral com estudantes que apresentem habilidades similares. (ANDRÉS, 2010 apud MATOS; MACIEL, 2016, p. 4).

Em sua pesquisa sobre o atendimento especializado para superdotados Rondini e Pereira (2016) apontam a fragilidade dos professores brasileiros em lidar com a diversidade e o trabalho com as diferentes demandas inseridas no contexto escolar. Para eles, a legislação brasileira tem uma ação muito tímida no sentido de possibilitar o agrupamento de estudantes com Altas Habilidades em uma mesma sala. De acordo com os pesquisadores, esse fato pode ser o resultado da história da Educação Especial, no sentido da segregação, que talvez ainda esteja muito presente no cotidiano escolar brasileiro (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Assim, uma vez assegurada a inserção do estudante superdotado em um AEE, os professores do ensino regular parecem se isentar da tarefa de desenvolver as habilidades desses estudantes, que, muitas vezes, podem ter interesses específicos em alguma disciplina - como no caso de Thomas, por exemplo, que tem grande habilidade e interesse pela área da Matemática.

Nesse sentido, os dados de nossa pesquisa corroboram a afirmação de Mezzomo (2011) de que o aluno talentoso requer uma nova escola inclusiva com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda às suas necessidades” (p.180). O autor prossegue sua discussão ressaltando que, para que a nova escola inclusiva se torne realidade, deve ter um plano didático que ofereça oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que, acima de tudo, entenda e respeite a especificidade de cada aluno, seja ele talentoso ou não (MEZZOMO, 2011).

Dessa forma, a construção de um novo paradigma se reflete em desafios na inclusão desses estudantes através de um plano de inclusão que deve vir ao encontro dos interesses e das características individuais de cada indivíduo. Sob essa perspectiva, uma pesquisa realizada na Costa Rica em 2019 por Plaza-de-la-Hoz sobre a dimensão social das habilidades do superdotado nos mostra que

[...] dentre as recomendações que podem ser derivadas do conteúdo analisado, podemos destacar que seria necessário dar atenção especial à dimensão social das habilidades especiais dos alunos com determinados talentos, para poder dar-lhes um tratamento adequado ao seu ritmo de aprendizagem. (PLAZA-DE-LA-HOZ, 2019, p. 8, livre tradução nossa).

Em outras palavras, um trabalho em que efetivamente os professores pudessem desenvolver as habilidades dos estudantes em sala de aula, independentemente de sua patologia ou condição, refletiria o engajamento de uma escola realmente inclusiva não apenas para os superdotados, mas, para todos os estudantes inseridos no sistema escolar de ensino, incentivando o desenvolvimento do respeito e da empatia, ao mesmo tempo em que desenvolve potenciais.

Ainda sobre os resultados da pesquisa que amplia as discussões acerca do papel social do talento dos superdotados, Plaza-de-la-Hoz (2019) conclui que

[...] a educação social deve permear o aprendizado escolar de forma transversal para promover, praticar e assumir um ensino democrático, uma atitude positiva e compreensiva para com os outros, através de responsabilidade e liderança construtiva. (PLAZA-DE-LA-HOZ, 2019, p. 11, livre tradução nossa).

Desse modo, ao incentivar os estudantes a demonstrar seus talentos, os discentes estariam fomentando o desenvolvimento de suas habilidades e potenciais, considerando as oportunidades de entender as condições de outros estudantes com responsabilidade e respeito às diferenças, o que oportunizaria não apenas o crescimento acadêmico e também social dos estudantes superdotados.

Assim, observamos que ainda há muito o que desenvolver em nosso país no que diz respeito não apenas à legislação, mas à formação de professores e profissionais da Educação e da Psicologia que trabalham especificamente com estudantes superdotados.

Se faz urgente uma revisão nos sistemas de avaliação e atendimento ao superdotado no sentido de identificar e mapear suas habilidades, proporcionando, posteriormente, oportunidades reais para o desenvolvimento de seu potencial em locais estimulantes e preparados para atender e desenvolver o estudante, ao mesmo tempo em que dá suporte e orientação às suas famílias.

O processo de identificação, que ocorre na maioria das vezes através da indicação dos professores, tem seu sistema debilitado pela falta de conhecimento de muitos docentes que ainda confundem o conceito de superdotação com outros quadros e não conseguem identificar dentro de seu grupo de alunos aqueles que se destacam por seu potencial elevado.

Já a avaliação se resume em um procedimento voltado apenas para a aplicação de testes e não para a realização de uma avaliação global do estudante. Ainda, o processo, que deveria ser de descobertas e de conhecimento de si, torna-se desgastante e indolente, uma vez profissionais despreparados podem elaborar diagnósticos incorretos, baseados apenas na psicometria, como ocorreu com Thomas.

Por fim, o atendimento especializado, que deveria ocorrer em um local ímpar de estímulos e desenvolvimento de talentos e potenciais, nem sempre conta com as condições necessárias para isso. A falta de recursos físicos e financeiros é uma das grandes barreiras enfrentadas por professores e estudantes que, mesmo interessados e motivados para desenvolver seus projetos que envolvem benefícios para a sociedade, além do estímulo à pesquisa, muitas vezes se deparam com o desgaste de ter que conseguir dinheiro para a realização de seus objetivos, ou mesmo da busca de financiamento por parte dos pais dos estudantes que, no ímpeto de incentivar seus filhos, acabam por conta própria custeando algumas necessidades.

Assim podemos perceber que, apesar de muitos avanços na área da superdotação desde a chegada da professora Helena Antipoff em nosso país, há quase cem anos, ainda há muito o que crescermos e desenvolvermos nessa área, considerando que mesmo quando os identifica, o país tem um grave problema de infraestrutura para atender esses estudantes com a infraestrutura adequada. Além disso, falta formação aos professores para prepará-los para entender as características e desenvolver um trabalho direcionado ao fomento da pesquisa e desenvolvimento das habilidades dentro do ensino regular.

As salas de atendimento não contam com nenhum tipo de recurso financeiro para manter seus projetos e restringem demasiadamente as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a forma de avaliar os estudantes também precisa ser reformulada, tendo em vista os equívocos que decorrem de uma avaliação precária fundamentada em uma visão antiquada e psicométrica da superdotação.

Nesse sentido, concluímos que necessitamos de melhor formação para que os professores do ensino regular saibam reconhecer e indicar os estudantes para o processo de identificação. Ainda carecemos de formação especializada para profissionais que desejam trabalhar com o processo de avaliação do superdotado, considerando a amplitude dessa condição e a heterogeneidade desses indivíduos e precisamos de forma urgente, rever as condições dos atendimentos a esses estudantes que, de forma latente, anseiam por colocar em prática seus talentos e habilidades

através da execução de projetos e pesquisas, mas que muitas vezes se veem limitados pelas condições orçamentárias que restringem as salas de atendimento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago. 2007.
- CAMARGO, R. G.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)**, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013.
- CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A. Percepção dos coordenadores da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p.591-604, 2014.
- DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 22-38.
- MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, epub, jul. 2020.
- MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011.
- NAKANO, T. de C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Educação Especial**, Campinas, v. 25, n. 43, p. 249-265, mai./ago. 2012.
- PLAZA-DE-LA-HOZ, J. La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. **Revista Educación**, La Rioja, v. 43, n. 2, p. 89-102, 2019.
- RONDINI, C. A; PEREIRA, N. Atendimento educacional especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 466-483, 2016.
- SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. IBPEX: Curitiba, 2008.
- SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v. 12, n. 2, p.337-346, 2008.
- VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

EJE TEMÁTICO

LA UNIVERSIDAD COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN.

A UNIVERSIDADE COMO ÂMBITO DE EDUCAÇÃO.

LA ARTICULACIÓN DE LA DOCENCIA, LA EXTENSIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Elda Monetti

Laura Baigorria

Universidad Nacional del Sur

Graciela Plachot

Sandra Fraga

Universidad de la República

PRESENTACIÓN

En Argentina y Latinoamérica, a partir de la Reforma Universitaria de 1918, la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones constitutivas de la cultura organizacional universitaria (Mollis, 1995) y posteriormente se agregaron la administración, el gobierno y la gestión universitaria. La coexistencia de estas misiones o funciones hacen de la universidad una organización multifuncional cuya principal fuerza productiva es el conocimiento (Clark, 1983). Específicamente se ocupa de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan.

El objetivo de esta ponencia es presentar los avances en la investigación en curso realizada por un grupo de investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur - UNS - (Argentina) y de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República - Udelar - (Uruguay) cuya temática gira en torno a los vínculos que se establecen entre las prácticas de investigación, docencia y extensión en la universidad latinoamericana.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio, en el que se encuadra esta presentación, comienza a desarrollarse a principios del año 2019 y es una continuación de los trabajos que venimos realizando un grupo de investigadoras de la UNS y Udelar acerca de la educación universitaria latinoamericana.

Las finalidades de este proyecto son, por un lado, la comprensión en profundidad de las condiciones, procesos y dinámicas que intervienen en los vínculos entre las prácticas de extensión, investigación y docencia de dos universidades latinoamericanas -Udelar y UNS- para generar conocimientos significativos. Por otro lado, generar propuestas que enriquezcan y retroalimenten la producción y transmisión del conocimiento atendiendo al contexto en el que las universidades se insertan.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo en el que se combina el estudio de caso con la modalidad de investigación participativa. Se prevén dos etapas en su desarrollo que se corresponden con el estudio de casos y la investigación participativa mencionadas.

En la primera etapa, se realiza el estudio en tres casos cuya selección se define por muestreo

teórico. Los casos seleccionados refieren a prácticas que giran en torno al uso medicinal del cannabis medicinal y la trata de personas (UNS) y la prevención de conductas adictivas en escuelas primarias (UdelaR).

Los instrumentos de recolección de datos son las entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y actores participantes, y los documentos producidos en el marco de las prácticas analizadas. El análisis de contenido y el análisis del discurso son los métodos de análisis utilizados. Los resultados parciales presentados en esta ponencia son producto de esta primera etapa.

En una segunda etapa, a partir del conocimiento construido en la anterior, el equipo de investigación implementará un espacio de articulación de las tres funciones en el campo de la educación.

ACERCA DEL MARCO TEÓRICO

Una de las actividades llevadas a cabo en la primera etapa de la investigación es la definición del marco teórico. A continuación, se presentan brevemente dos de los conceptos relevantes como son la idea de práctica social asociada a las funciones de la universidad y la de articulación en relación a la noción de vínculo entre las prácticas.

LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS COMO PRÁCTICA SOCIAL

Las funciones de docencia, investigación y extensión se caracterizan como prácticas sociales (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 2010; Barbier, 1996, 1999; Wenger, 2001) diferenciadas que comparten determinados rasgos.

Una práctica social se define como un entramado de formas de decir, de hacer y de relacionarse que se extienden en el tiempo y en el espacio (Schatzki, 2012). Las actividades que se realizan dentro de la práctica están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas (saber cómo llevar a cabo las acciones), un conjunto de normas (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una estructura teleoafectiva (finalidades, valores, emociones y modos aceptados en una práctica).

Esto significa que el docente (uno de los actores que tiene en común la docencia, la extensión y la investigación), las acciones que realiza, el decir, el hacer y las relaciones que se establecen, así como los discursos, los entramados económico-materiales y socio-políticos (Kemmis y otros, 2014) que conforman la investigación, la extensión y la investigación permiten identificarlas, diferenciar las prácticas y otorgarles sentido y significado. Las actividades que componen cada una de estas prácticas, en cuanto tales, están estrechamente ligadas a lo material y es en su materialidad que también se diferencian. Desde el momento en que son necesarios los cuerpos de los sujetos que participan de ella para que esta se realice, hasta la forma en que se disponen los objetos, todo ello revela las formas de ver y decir que la caracterizan. En la docencia, por ejemplo, se reconoce el aula -que puede asumir diferentes formas- como esta materialidad y lo mismo ocurre con la investigación y la extensión.

La práctica se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma -mental, material, componente de identidad- (Barbier, 1996) y la naturaleza de la transformación que provoca. Este aspecto plantea la posibilidad de diferenciar las identidades que se construyen y las transformaciones que la investigación, la docencia y la extensión producen.

En una relación recursiva, las acciones y transformaciones que en cada una de estas prácticas producen las constituyen y, al mismo tiempo, permiten diferenciarlas.

En síntesis, la extensión, la enseñanza y la investigación en la universidad tienen en común a uno de los actores: el o la docente. Asimismo, refieren a un hacer situado en un contexto histórico y social que le otorga estructura y significado. Al definirlos como prácticas sociales, es posible focalizar las diferencias en las lógicas de funcionamiento; las transformaciones que promueven; las formas de decir, de hacer y de ver el mundo; los objetos que crean; las formas de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo.

LA ARTICULACIÓN COMO UNA FORMA DE VINCULACIÓN DE PRÁCTICAS

En nuestro marco teórico sostenemos que es necesario hablar de articulación de prácticas más que de vinculación entre ellas. La idea de articulación plantea la horizontalidad en este vínculo (Souto, 2005) entre las diferentes prácticas que nos ocupan. Es decir, que cada una de ellas, en igualdad de condiciones, pone a disposición sus propias formas de ver y de hacer desde un lugar de simetría y donde los actores que participan de ellas tienen “la disposición de articularse con el otro” (Souto, 2005:8). Articular remite a enlazar, unir en pos de un objetivo común que hace que se produzca una configuración recíproca. Esto hace que cada una de estas prácticas tenga que acomodarse de alguna manera al producirse su articulación, para lograr como fin último poner la universidad al servicio de la comunidad sin perder su especificidad. Sin embargo, otro de los significados del término articulación es el de la especificidad de las partes que se articulan. Aquí se enfatiza la idea de unión y enlace desde la diferencia y es, desde estas diferencias y su reconocimiento, que se posibilita la generación de puentes para lograr la unión. Hablar de articulaciones también refiere a las fracturas o quiebres que se pueden producir.

A continuación se presentan las primeras conceptualizaciones construidas en cada uno de los casos estudiados.

EL USO MEDICINAL DEL CANNABIS (UNS)¹

El caso, cuyo análisis presentamos, refiere a las prácticas de extensión, investigación y docencia sobre la problemática del uso del cannabis medicinal que lleva a cabo un grupo conformado por miembros de diferentes ámbitos y disciplinas: médicos/as, farmacéuticos/as, psicólogos/as, sociólogos/as, agrónomos/as, estudiantes, usuarios/as de aceite de cannabis y sus familiares. Este grupo funciona de forma incipiente y dispersa hace más de cuatro años. En el año 2019 logra la aprobación y financiamiento del proyecto de extensión² denominado “Cannabis medicinal y fitoterapia en el equipo interdisciplinario de salud”, el cual se inscribe en el Departamento³ de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Sur.

Las acciones que realizan son diversas. Están en contacto con familias que consumen cannabis, a las cuales vinculan con personal médico para el asesoramiento en su uso. Crean un *medikit*⁴ para el control de la calidad de los aceites consumidos con el cual se analizan “muestras incógnitas”⁵ que aportan usuarios de cannabis medicinal y realizan investigaciones sobre las mismas.

¹ En el estudio de este caso colaboraron Miranda Regalado y Marian Rivoir.

² Proyecto financiado por la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria de la UNS.

³ La UNS tiene una estructura académica organizada por departamentos en lugar de facultades.

⁴ El *medikit* es un dispositivo para medir las preparaciones de aceites de cannabis. Puede ser utilizado por el equipo de profesionales de la salud, un/a usuario/a de cannabis medicinal, una mamá o papá de un/a niño/a con epilepsia, permite saber cuáles son las sustancias presentes en el aceite.

⁵ Se denominan así a las muestras que reciben y de las cuales no identifican a los usuarios que las suminis-

Acompañan y brindan información a los pacientes. Fundan la Red de Profesionales para el estudio del Cannabis (REPROCAN), un grupo de profesionales de diferentes disciplinas (Medicina, Farmacia, Psicología, Agronomía, Sociología, Bioquímica, Derecho) que se encuentra trabajando en Bahía Blanca en la temática.

El análisis e interpretación de los datos recogidos nos permitió construir los rasgos de la articulación de las prácticas de extensión, investigación y docencia que se dan en este caso. Debido a los límites en la extensión de este escrito, explicitaremos brevemente dos de los mismos: las transformaciones que produce la demanda social en la articulación de las prácticas y las formas de institucionalización que adopta esta vinculación (Monetti y otras, 2020).

La problemática sobre la que el grupo trabaja -el uso medicinal del cannabis-, se presenta como una necesidad y demanda social. Su atención habilita un interjuego donde las prácticas de docencia, extensión e investigación se resignifican asumiendo un sentido y una entidad singular en su concreción. Es por ello que hablamos de transformación y surgimiento de lo que denominamos *articulación de prácticas*.

Definimos la articulación de prácticas como un entramado de la docencia, la investigación y la extensión, en el cual la articulación, como su resultante, es un nuevo espacio de práctica que surge desde lo que demanda una sociedad en torno a una problemática concreta. Es una fusión donde los límites entre prácticas son difusos, se entretejen, tensionan y continuamente están redefiniéndose en función de las exigencias de la problemática y su evolución.

Se plantea que uno de los aspectos para la continuidad y la legitimación de la articulación de las prácticas de extensión, docencia e investigación en la universidad es su institucionalización. Para Bourdieu, esta se define como “la forma más consumada de reconocimiento social” (Bourdieu, 1998, p. 468). Si tomamos cada una de estas prácticas en forma separada, es posible identificar distintos momentos y grados de institucionalización. Mientras que, al plantear su integración, es posible delimitar los diversos aspectos en los que este reconocimiento se revela. Así, distinguimos como formas de institucionalización las otorgadas por la universidad y las organizaciones extrauniversitarias.

PROYECTO “DE PREVENIR SE TRATA” (UNS)⁶

Desde el año 2015, un grupo de docentes del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur conforma un proyecto de extensión que tiene su anclaje en la sociedad mediante una Asociación Civil llamada “Bahía contra la trata”. Su misión es realizar un aporte a la lucha contra la trata de personas, con ideas, presencia y control ciudadano. Definen su rol como un trabajo colectivo donde la participación ciudadana, la concientización y actividades de divulgación son el canal de promoción y trabajo de su tarea. Propone un abordaje interdisciplinario de la situación con la instalación de consignas que comunican el respeto por la dignidad humana. Se aboca a brindar información y para ello se producen afiches y se crea una página web. Asimismo desarrollan talleres para todo público y para las escuelas sobre formas de captación que utilizan las redes de trata y *grooming*.

Del análisis de los datos recogidos es posible afirmar que, en la práctica de extensión, la propuesta de intervención en actividades vinculadas con la realidad social está directamente relacionada con la creación de la Asociación Civil. Las voces de los integrantes de este proyecto reconocen que “el fuerte de su intervención y acción” está ahí, en la Asociación. De hecho, los ob-

tran.

⁶ En el estudio de este caso colaboraron Lucía López, Laura Medina, María Elena Molina.

jetivos del proyecto tienen su concreción en las acciones que se materializan desde la Asociación. Aquí puede observarse que la idea de articulación permite amalgamar las acciones de extensión con la de la Asociación Civil para concretar la finalidad de poner la universidad al servicio de la comunidad. Si bien hay una común unión entre extensión y actividades de la realidad social, se reconoce la actividad de docencia que permitió dar forma no solo al proyecto de extensión, sino también al surgimiento de la Asociación Civil. Asimismo puede encontrarse un quiebre en la articulación de las tres funciones, dado que las actividades predominantes en la que se concentra este proyecto son las propias de la Asociación.

Será punto de indagación qué sucede con la actividad de investigación y de qué manera puede pensarse una articulación más horizontal entre docencia, extensión e investigación.

MI AULA ES UN RETABLO (UDELAR)⁷

“Mi aula es un retablo” es un espacio de formación con predominio extensionista. Se encuadra dentro de la práctica pre-profesional del Instituto de Psicología Social perteneciente al Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicología (PELP 2013) de la Facultad de Psicología (Udelar). Asimismo se inscribe en un Programa de Información y Educación Preventiva del uso problemático de sustancias adictivas. Propone trabajar desde un abordaje integral a través del intercambio de información con grupos de quinto y sexto año de la educación de nivel primario. Para ello se elabora un guión-teatral, se diseñan títeres y escenifican lo producido con participación de las familias y otros actores del centro educativo. Si bien el proceso de trabajo es único de cada grupo, se sujeta a un repertorio de actividades teóricas y metodológicas que opera de eje en la intervención. Este define objetivos y acciones para cada sección de trabajo. Los primeros hallazgos hablan de un modelo pedagógico y didáctico de formación, situado entre fronteras, que habilita un espacio de mediación transicional (Winnicott, 1994) de “varios adentros y afueras” de la universidad. Este se caracteriza por el aula inter-sistémica y la posición docente; la conversación desigual de las funciones y los objetos acompañantes de seguridad materializados en la posición pedagógica suficientemente-buena de visibilidad-invisibilidad del docente y la rigurosa metodología de intervención.

La primera se construye en el aula intersistémica compuesta por posiciones de los adentros de la facultad, que abarcan la visibilidad del docente, el acumulado de conocimiento a mediar en la transferencia pedagógica y la investigación; el estudiante y las creencias. Desde allí transita a lugares del afuera de la sociedad civil, los niños y niñas, las maestras, las familias y la escuela, la invisibilidad del docente, el egresado-profesional y la producción del conocimiento desde la extensión y la investigación para la docencia. En esta aula intersistémica el docente acompaña desde un lugar suficientemente bueno⁸ el proceso formativo. Allí la frustración y la falta toman forma de pregunta y descubrimiento en el encuentro con el otro. Se promueven procesos de empoderamiento en el aprendizaje de los estudiantes. El modelo da cuenta del trabajo colaborativo y autónomo del estudiante, de ronda abierta con la docente que anuncia con ello formas del ejercicio profesional: del hacer individual y de la interconsulta.

La segunda categoría refiere al diálogo conversacional desigual entre docencia extensión e investigación que entre estos sistemas y entornos se produce en las formas que se articulan las funciones. La investigación se vuelve protagonista en la aproximación al territorio, en la instru-

⁷ En el estudio de este caso colaboraron Camila Molina Terra y Franca Oreggioni Batthyany.

⁸ Winnicott (1994) propone lo suficientemente bueno como cualidad en las prácticas de crianza, donde se sostiene el proceso de discriminación psíquica en una diada de contingencia que puede frustrar y poner límite a la demanda del sujeto prematuro en desarrollo.

mentalización en la temática y en la evaluación de los procesos formativos. En contexto netamente extensionista, los estudiantes desarrollan su intervención sujeta a lo trabajado en el aula de la supervisión intramuros. Se interpela la certeza y hace que se produzcan “cosas que en la facultad” no suceden entre sujetos, que “no se ven en la facultad”. Relaciones de proximidad entre docencia-investigación, extensión -investigación y diálogo de las tres funciones matizan y habitan temporalmente el aula universitaria. La desigual conversación entre las funciones en tanto categoría nombra la ruptura que el estudiante transita sobre lo que lee, lo que cree saber y no saber y lo que descubre en el saber del otro, mientras se ponen en juego alternativamente los predomios de las funciones en el dispositivo. Lo que debe estudiar para comprender la práctica desde voces de investigación que son transferidas en la función docente, anteceden la llegada al campo y luego registran en diversas formas lo que la práctica y sus actores cuentan.

La tercera categoría remite al valor de los objetos acompañantes (Winnicott, 1996) en la salida intersistémica al afuera de la facultad. Objetos que dan confianza y permiten devenir sujeto en terrenos-espacios externos, instalando un tercer lugar del como si; de adentro-afuera. En la salida de la práctica pre-profesional el estudiante se acompaña de un método-protocolo⁹ del hacer de la intervención. Método abierto que se reconfigura en el encuentro extensionista a la vez que vertebra la incertidumbre de la flexibilidad del diálogo de saberes.

PARA CONTINUAR PENSANDO

Las construcciones teóricas construidas en los casos analizados dan cuenta de diversos aspectos que caracterizan la articulación de prácticas de extensión, docencia e investigación en la universidad.

En primer lugar, podríamos plantear que la articulación de estas prácticas se constituye en un espacio social reconocido y sostenido en el tiempo en el cual se entretajan las maneras y modos de hacer docencia, investigación y extensión dando lugar a una práctica singular.

Así, en el caso del cannabis, la docencia se realiza en un espacio *ad hoc*, del que participan y aportan sus saberes los docentes, pero también los padres, médicos, psicólogos/as que a diario trajinan con el consumo de cannabis medicinal. Se crea un lugar en el que se comparten vivencias y experiencias además de los saberes académicos. Por su parte, el caso del retablo reconstruye en cada escena un libreto único, con los niños y las niñas, las maestras y maestros, sus experiencias y sentidos. Del método de la práctica a los contenidos y las obras teatrales que cada grupo crea, en sus aproximaciones familiares y territoriales al consumo de sustancias adictivas. En el proyecto de trata de personas la docencia se realiza en los talleres que se desarrollan con el fin de brindar información acerca de la temática.

Otra de las características de las experiencias estudiadas se relaciona con el surgimiento de las mismas y su continuidad en el tiempo.

Por un lado, están ancladas de alguna manera a espacios institucionalizados. En la propuesta “Mi aula es un retablo” esta forma parte y se desarrollan como espacio curricular de la carrera de psicología: en el caso del consumo del cannabis se busca la institucionalización en la creación de una materia extracurricular, la invención del kit de detección de sustancias en el cannabis, así como en la creación de una ONG de la que forman parte docentes, padres y profesionales. La Asociación Civil “Bahía contra la trata” conforma el espacio en que el proyecto sobre trata de personas se enmarca.

⁹ La práctica propone el desarrollo de un guión teatral con la planificación de cada sesión de trabajo. Sopor-te en construcción que orienta y continenta el descubrir profesional del hacer del estudiante en contextos únicos que reconfiguran el guión.

Por otra parte, las problemáticas sobre las que buscan encontrar soluciones están instaladas en la sociedad y es desde estas necesidades que se constituyen en una articulación singular de prácticas.

Estas conceptualizaciones de nuestro proyecto de investigación constituyen las primeras líneas para pensar la segunda etapa del mismo, que consiste en comenzar a diseñar y poner en acto un espacio en el que se articulen las prácticas de investigación, docencia y extensión.

BIBLIOGRAFÍA

Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales en Blanchard Laville Claudine & Fablet, Dominique. (Coop) L'Analyse des pratiques professionnelles, Paris: L'Harmattan.

Barbier, J. M. (1999). Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis. Buenos Aires: Ediciones Noveledades Educativas.

Barnett, R. (2011). Being a University. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1998). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Buenos Aires: Editorial Taurus.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. México: Nueva Imagen.

Kemmis, S. (2010). "What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice", en: Clive K. (ed.) Elaborating professionalism: Studies in practice and theory. New York: Springer, pp. 1-31.

Kemmis, S. et al. (2014). Changing Practices, Changing Education. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore.

Mollis, M. (1995). En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y cultura. Perfiles Educativos, julio-septiembre.

Monetti, E. Baigorria, L., Rivoir M. y Regalado, M. (2020). La docencia, la investigación y la extensión universitaria como articulación de prácticas. Políticas Educativas, Paraná, v. 14, n. 1, p. 31-42.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Argentina: FCE.

Schatzki, T. (2012). "Foreword". En Hager, P., Lee, A, Reich, A. (edit). Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning. Springer, Australia, pp. vii-viii, 2012.

Souto, M. (2005). Grupos de aprendizaje: cómo enseñar en la heterogeneidad. En Rueda, Sonia, Castro Fox, Guillermina y Monetti, Elda (editoras) Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. España: Paidós.

Winnicott, D (1994) Juego y realidad. Barcelona: Gedisa.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO. REALIDADE, INICIATIVAS E PROSPECÇÕES A PARTIR DAS RELAÇÕES E SABERES COMPARTILHADOS

Liliane Gontan Timm Della Méa

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Mario Reinaldo Vásquez Astudillo

Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INTRODUÇÃO

Este estudo investigativo, intitulado “Internacionalização da pós-graduação: realidade, iniciativas e prospecções em uma Instituição Federal de Ensino Superior/IFES”, representa as linhas de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Universidades/GEU, ao qual está vinculado: [1] A gestão, docência e inovação da educação superior; [2] Educação superior: gestão, governança corporativa e avaliação; [3] Internacionalização, políticas educacionais e instituições de ensino superior e [4] Universidade e práticas sociais. O Grupo de Estudos sobre universidades da Universidade Federal de Santa Maria/GEU UFSM¹ foi estabelecido a partir de assinatura de convênio entre os atuais Reitores da UFSM e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, passando a participar de uma rede de estudos científicos sobre temáticas que se configuram na Universidade contemporânea – a REDE GEU. A REDE GEU teve como instituição de origem a UFRGS, em 1995, ano em que o GEU formou uma rede de grupos de estudos e de pesquisas, integrada pelo GEU (PPG Sociologia) e GEU/Edu/Ipesq (Inovação e Pesquisa/PPG Educação), ambos na UFRGS. Posteriormente, foram criados outros dois grupos, vinculados a instituições de ensino superior localizadas no interior do estado do Rio Grande do Sul: GEU/UPF (Universidade de Passo Fundo) e GEU/UFPel (Universidade Federal de Pelotas). Atualmente integram ainda a rede o GEU/UNEMAT, no estado de Mato Grosso e mais recentemente, o GEU/UFSM, o qual se constitui como grupo de pesquisa registrado e certificado pelo CNPq, integrando professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação e de outros Programas de Pós-graduação da UFSM, abarcando hoje duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. A missão da Rede GEU, realizada com sucesso, tem sido a de criar oportunidades para formação, para a reflexão, para a produção do saber, para a inovação, para a divulgação do conhecimento e para o aprimoramento das políticas voltadas ao ensino superior, bem como dotar a Instituição de conhecimentos acerca de seus próprios processos e pessoas. Para isso, seu trabalho envolve a orientação de alunos de iniciação científica, de graduandos, mestrandos e doutorandos.

O GEU/UFSM também desenvolve pesquisas em parceria com pesquisadores e seus membros têm participação ativa em associações e eventos nacionais e internacionais. A ideia da implantação e da implementação da rede na UFSM impingiu novos cenários à educação superior, vislumbrando as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro projeto do GEU/UFSM, “Implantação e implementação da Rede GEU na UFSM: o grupo de estudos sobre universidades”, registro GAP N.º 036394, estabeleceu as bases para a mo-

¹ O Grupo de Pesquisa GEU UFSM é certificado na UFSM e consta no Diretório de Pesquisa do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0884126759585583), representando a UFSM na Rede GEU, por meio de acordos firmados nos termos contidos no Processo UFSM n.º: 23081.002294/ 2014-61.

bilização dos pesquisadores e consolidação das suas linhas de investigações²: [1] A Gestão, docência e inovação da Educação Superior, que objetiva contribuir para a construção de produções acadêmicas que sirvam de subsídio para a definição de políticas públicas de âmbito regional/local para a educação e que sirvam, igualmente; fomentar redes de gestão e formação na educação básica e superior, partindo de um mapeamento das redes e comunidades presenciais e virtuais em atividade; construir e promover propostas e práticas pedagógicas inovadoras; propor um Observatório da Educação centrado no objeto gestão/docência/inovação na educação superior. Articular grupos de pesquisa da UFSM que tenham como foco estudos e pesquisas em gestão e docência da Educação Superior (GP Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior – PAGES; GPKOSMOS; DIALOGUS; GTFORMA; GPFOPE; ELOS; GEPEIS; GEPE)³, além de cursos stricto sensu e unidades operativas (UAP); [2] Educação superior: gestão, governança corporativa e avaliação, que objetiva delinear sobre a sociedade do conhecimento e o reflexo desta sociedade no setor educacional, como a expansão e a mudança deste setor; discute-se a necessidade da gestão nas instituições de ensino superior/IES a partir desta expansão; e apontam-se as possíveis barreiras encontradas na implantação do planejamento como: resistência às mudanças e cultura do setor; estudar e analisar as relações entre os diversos atores envolvidos (os stakeholders) e os objetivos pelos quais as instituições de ensino superior se orientam; discutir e analisar a regulamentação do ensino superior no Brasil; [3] Internacionalização, políticas educacionais e instituições de ensino superior, que objetiva compreender e apresentar elucidações relativas ao sistema de ensino no Brasil, à organização acadêmica, aos órgãos reguladores, a oferta e a demanda educacionais, definições acerca do empreendimento educacional; conceituar os tipos de instituição de ensino superior, a relação da mantenedora com as mantidas, a vinculação das mantidas aos sistemas de ensino, os cursos e programas que podem ser oferecidos, bem como fazer um levantamento de dados estatísticos e descritivos sobre o setor educacional, do cenário atual e da dimensão das mudanças ocorridas nos últimos anos. Esta rede almeja uma parceria com todos os centros com vínculo à UFSM como uma forma de fortalecer as estratégias de ensino, pesquisa e extensão da IES, bem como fomentar estas discussões investigativas com diversos atores que trabalham com a temática da educação superior; e, [4] Universidade e práticas sociais, que objetiva o estudo da educação em diferentes contextos e práticas sociais em níveis de complexidade, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social- PNAS e a Plano Nacional de Educação/PNE.

Uma temática emergente na universidade contemporânea é a internacionalização. Com poucas pesquisas sobre a internacionalização na pós-graduação brasileira, Della Méa (2017) empreendeu sua pesquisa de doutorado nesta temática, intitulado-a “A internacionalização da pós-graduação no âmbito de uma Universidade Pública Federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores”. A Tese desenvolveu como objetivo “analisar o contexto da avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFSM pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente”. Constituíram cenário da pesquisa os Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) avaliados pela CAPES no triênio 2010-2012 e no quadriênio 2013-2016, com conceito 5 a 7, sendo sujeitos os seus professores e gestores. Tratando-se de uma pesquisa quali-quantitativa (CRESWEL, 2007), do tipo estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), a triangulação das informações abrangeu três conjuntos de informações: (1) análise documental das políticas educacionais brasileiras, da regulamentação institucional e dos relatórios avaliativos; (2) questionário on-line enviado à totalidade dos docentes efetivamente cadastrados na plataforma institucional, identificando o

² Linhas de investigação do GEU UFSM, a partir do Portal <http://w3.ufsm.br/geu/index.php/pt-br/>, acesso em 12/04/2021.

³ A informação dos grupos de pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM está disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/grupos>.

estabelecimento da demanda e dos processos de internacionalização e (3) entrevistas narrativas com os gestores dos PPG, buscando a sua percepção quanto à internacionalização, o contexto institucional e desenvolvimento profissional docente. O metatexto foi produzido a partir da Análise Textual Discursiva/ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2014), sustentando a tese, cuja argumentação foi também fundada teórica e metodologicamente no conhecimento atual do tema. Nas considerações finais, foram elencados indicadores e sugestões à demanda pelo processo de internacionalização como diferencial dos Programas de Pós-graduação – PPG, 5, 6 e 7, destacando-se dois aspectos importantes para este projeto: o aperfeiçoamento de estratégias para o desenvolvimento institucional e o permanente desenvolvimento profissional dos docentes pesquisadores, ouvindo sensivelmente as necessidades de políticas institucionais para a internacionalização, de fomento para a pesquisa e de publicização em veículos internacionais de alto estrato. Destacando-se, o reconhecimento das especificidades da área do conhecimento de cada Programa de Pós-graduação da UFSM.

Isto exposto reafirma-se nesse desenho de pesquisa, a necessidade de investimento na temática da “internacionalização da pós-graduação”, compreendendo-a na totalidade da “internacionalização da educação superior” como uma esfera mobilizadora, pela pesquisa interligada à extensão e ao ensino de graduação e de pós-graduação. Inquieta ao grupo de pesquisa o desafio de internacionalizar “por dentro”, lembrando que a UFSM surge de iniciativas de aproximação, com países latino-americanos, norte-americanos e europeus, cujos expertos apoiaram os estabelecimentos dos cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas, inclusive na Educação, cujo acordo MEC USAID trouxe internacionalizada.

Até poucos anos atrás, o Centro de Educação ainda mantinha estreita essa relação com professores norte-americanos, em virtude deste processo de monitoramento anterior. Na atualidade predominam parcerias ibero-americanas, notadamente pelo predomínio das línguas portuguesa e espanhola.

O estudo supracitado enfatiza o que se busca aprofundar neste projeto.

Retornando à situação detectada no âmbito da UFSM, percebem-se ações de internacionalização presentes na instituição que contribuem para o desenvolvimento institucional e profissional docente, mas que demandam planejamento e aperfeiçoamento; seja na formação de seus gestores, no investimento da qualificação dos seus docentes, como demonstrado nos tópicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, bem como no investimento de sua infraestrutura e na valorização e reconhecimento da atividade docente. Ainda, a instituição pode utilizar-se das redes acadêmicas/universitárias para o seu processo de internacionalização, utilizando as tecnologias existentes. (DELLA MÉA, 2017, p. 201).

Portanto, destacam-se ações de internacionalização presentes na instituição que merecem mapeamento e troca de experiências entre os PPG, contribuindo para o desenvolvimento institucional e profissional docente. No entanto, fica claro também que demandam planejamento e aperfeiçoamento: formação de gestores; investimento para a qualificação valorização e reconhecimento docente; investimento em infraestrutura; fortalecimento e compartilhamento de redes acadêmicas e científicas.

Levando estas considerações a termo, este estudo irá mover-se pela questão de pesquisa:

Em que medida a internacionalização da pós-graduação influencia a oferta e demanda educacionais, iniciativas e necessidades de infraestrutura e possibilidades de empreendimento educacional a partir de convênios e experiências consolidadas?

A internacionalização torna-se um grande desafio para as IES que buscam o seu lugar de excelência, sua consolidação e as perspectivas no atendimento as demandas exigidas pelas ações institucionais regulatórias. Desafiando, assim, a pós-graduação a romper todas as barreiras constituídas no contexto emergente da internacionalização.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é compreender em que medida a internacionalização da pós-graduação influencia a oferta e demanda educacionais, iniciativas e necessidades de infraestrutura e possibilidades de empreendimento educacional a partir de convênios e experiências consolidadas, sendo como objetivos específicos.

ASPECTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS

Em Punta del Este, no Uruguai, em 1967, os presidentes dos países da América Latina, no contexto das políticas de integração do continente americano, assinam a “Declaração dos Presidentes da América”. Esse contexto cria a condição para a implementação de tratativas entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Ministério da Educação e Cultura - MEC, do Brasil. Este indica a UFSM (a primeira universidade pública criada no interior do país e estrategicamente localizada) como a universidade capaz de sustentar um convênio para um curso de Mestrado com o objetivo de formar recursos humanos na área da Educação, tendo como área de abrangência os países da América Latina.

A Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria teve início em 1970, como consequência de Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) no contexto da “política de integração dos países do continente americano” tal como proclamada na “Declaração dos Presidentes da América” de Punta Del Este, Uruguai, em 1967. Tendo sido criada em 1960, a UFSM, se constituiu numa Instituição que superava o modelo tradicional de reunião de escolas isoladas, pautando-se no padrão estrutural das Universidades americanas e europeias. Essa instituição também se antecipou à Reforma Universitária de 1968 ao propor ao Conselho Federal de Educação (CFE), em 1967, o seu Plano de Reestruturação. Em tais condições, a UFSM sentiu-se com fôlego para converter aquilo que, de início, seria um Curso de Especialização em Currículo em um curso de Mestrado nos termos do Parecer 77169 do CFE, que regulamentava a implantação dos cursos de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” no país. Surgiu, assim, no interior da UFSM a Faculdade Interamericana de Educação e o primeiro curso de Mestrado em Educação do Brasil com a área de Concentração “Teoria e prática de currículo para o ensino de nível médio”. Através do mencionado curso, a UFSM que foi “a primeira universidade a ser criada no interior do país”, não apenas se consolidou como importante polo regional, mas realizou também a experiência de integração com outros países da América Latina. Ao encerrar-se, em 1977, o convênio em experiência de integração com outros países da América Latina haviam passado pelo referido curso da UFSM, em nível de mestrado, 108 alunos de 18 países latino-americanos, tendo convivido com 120 alunos brasileiros originários de diferentes Estados. Após a experiência da Interamericana o curso passou a ser gerido exclusivamente pelo Centro de Educação da UFSM, tendo sido objeto de várias reformulações. Atualmente constitui-se como Programa de Pós-graduação em Educação, com os cursos de Mestrado e Doutorado, com quatro linhas de pesquisa: (LP1) Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional; (LP2) Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces; (LP3) Educação Especial, inclusão e diferença, e, (LP4) Educação e Artes.

Na política de expansão do ensino superior e da pós-graduação no país, o quadro de pesquisadores foi ampliado no âmbito do Centro de Educação e, no credenciamento de colegas novos no Programa de Pós-graduação em Educação. Tivemos ainda, nesse movimento, a criação de cursos novos. Os cursos novos, consolidaram áreas de investigação, já existentes e a articulação da

educação básica com a pós-graduação. Nos temas emergentes na área da educação, integramos um Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede, ampliando o campo de pesquisas e ações de internacionalização no Centro de Educação. A demanda criada pela CAPES da organização de Grupos de Pesquisa também foi responsável pela expansão de linhas de investigação, capazes de fomentar projetos e ações com redes de pesquisas nacionais e internacionais.

A internacionalização oferece experiências de aprendizagem a que graças à digitalização já uma realidade em muitas instituições de Ensino Superior. Projetos que tratam de mobilidade virtual, aprendizagem internacional colaborativa online (*Collaborative Online International Learning/COIL*) ou educação transnacional virtual (*Virtual Transnational Education/VNE*) (BRUHN, 2017) mostram que a ligação entre o internacional e o digital é uma possibilidade para a internacionalização em casa para desenvolver competências interculturais, habilidades digitais e troca de conhecimentos e aprendizagem.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Quanto ao delineamento metodológico, este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa social de cunho exploratório, estudo de caso múltiplos (CRESWELL, 2003) com abordagem quali-quantitativa. Esta abordagem é quando dados qualitativos e quantitativos são coletados e analisados para estudar um fenômeno num único trabalho. Além de tratar de levantamentos, mapeamentos de ações e estratégias junto aos sujeitos, tratam, também, de uma análise mais profunda com o intuito de compreender as subjetividades dos pesquisados. Exploramos a questão dos cenários e dos condicionantes da educação superior no Brasil (FRANCO, 1997; LONGHI, 1998; KUENZER, 2002) e, intencionamos produzir conhecimentos que possam corroborar para a construção de novos cenários e ferramentas para os diversos pesquisadores envolvidos na temática apresentada (SEVERINO, 2001).

Desta forma, a pesquisa vislumbrará um cunho exploratório que, segundo Vergara (2005), pode ser qualificado quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa pode ser denominada exploratória porque instrumentalizará novas reflexões sobre novos cenários e condicionantes na expansão da educação superior no Brasil: principais tendências de variação nos momentos atuais. Quanto aos meios, far-se-á uso de levantamentos bibliográficos (bases de dados do Ministério da Educação, artigos, livros e revistas indexadas) sobre o assunto e a presente pesquisa de campo.

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi efetivada por meio das seguintes tarefas: levantamento bibliográfico para constituir o aporte teórico sobre o assunto; contato com o órgão responsável para uso da plataforma institucional; elaboração, validação e envio do questionário aos servidores da UFSM, com questões de múltipla escolha e abertas; tratamento dos dados, utilizando-se abordagem quantitativa e qualitativa de modo integrado; elaboração do relatório final.

APONTAMENTOS FINAIS

A Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão que orienta os processos avaliativos e tem como princípio norteador a consolidação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. O sistema de avaliação proporciona reconhecimento e estímulo do fomento com base na definição de políticas e de critérios para o credenciamento e avaliação dos PPG.

A análise da avaliação externa, realizada pelos documentos de área e pelas fichas de avaliação

da CAPES, demonstrou a exigência e a cobrança no tocante à internacionalização dos cursos da IFES estudada, principalmente, no que se refere à produção intelectual e à inserção internacional, com vistas à busca de desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência.

Com este estudo, esperamos cooperar com a reflexão da importância da internacionalização dos PPG para o fortalecimento de instituições que buscam a sua qualificação e a de seus cursos, bem como fornecer subsídios à tomada de decisões, à manutenção e ao aperfeiçoamento de suas estruturas e à busca de excelência acadêmica de padrão internacional.

Na evolução do conceito de internacionalização, concordamos com De Wit (2019) na necessidade de desenvolver uma internacionalização mais diversa e inclusiva para superar as “tensões entre uma abordagem neoliberal de curto prazo para a internacionalização, focando principalmente em mobilidade e pesquisa, e uma abordagem abrangente de qualidade de longo prazo, aprendizagem global para todos” (p 9).

Ainda, com o intuito de contribuir para as políticas de internacionalização da pós-graduação, este estudo poderá indicar caminhos para o diagnóstico da situação dos PPG de uma IFES, permitindo avaliar vulnerabilidades e potencialidades e identificar as oportunidades e ameaças no cenário local, regional, nacional e internacional (DELLA MÉA, VEIGA, BOLZAN). Enfim, esperamos estimular futuras investigações mais apuradas acerca da legitimação das políticas institucionais de internacionalização das IFES, impulsionando-as aos níveis de excelência acadêmica e científica no cenário internacional da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Simone Dias. A relação entre mentoria e o nível de comprometimento organizacional dos secretários filiados ao sindicato das secretárias e secretários do Estado de Pernambuco. (**Dissertação de mestrado**), Universidade Federal de Pernambuco Recife 2003.

BRUHN, Elisa. Towards a framework for virtual internationalization. In: European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings. **European Distance and E-Learning Network**, 2016. p. 1-9.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2. ed.. 2007.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm. A Internacionalização da pós-graduação no âmbito de uma universidade pública federal e na perspectiva dos seus docentes pesquisadores. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm; VEIGA, Adriana Moreira Da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A Internacionalização da Pós-graduação brasileira: o caso de uma universidade pública. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e30340-e30340, 2019.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DE WIT, Hans. Internationalization in higher education, a critical review. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

KUENZER, A. Conhecimentos e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai/ago, 2002, p. 8.

- LONGHI, Solange, M. A face comunitária da universidade. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- MARCELO, Carlos García. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2. ed., 2014.
- SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: SEVERINO, A. J. **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001, p. 53.
- SILVA, Rinaldo Henrique Aguilari. A avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na faculdade de medicina de Marília: aspectos da resiliência docente e discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- TANAKA, Valdete Rodrigues da Silva; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. **ANAIS** do I Seminário sobre docência universitária universidade estadual de goiás – UnU INHUMAS 12 de março de 2011.
- TOSTA, Humberto Tonani; Dalamau, marcos Batista Lopez; Tosta, Kelly Cristina Banetti Tonani. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades. In: **ANAIS** do XI colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis: 2011.
- TREVIZAN, Maria Júlia. Competência dos gestores administrativos e de apoio em Universidades Comunitárias. (**Tese de doutorado**), Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2004
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EL TRABAJO DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Verónica Walker

Raúl Menghini

Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCIÓN

Los procesos de trabajo y formación en la universidad constituyen prácticas sociales, históricamente situadas y relacionales que se despliegan en una trama compleja de condiciones, regulaciones y tensiones.

El trabajo docente universitario implica variadas actividades (sustantivas y estratégicas, prescriptas y efectivas) que se entran en el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y extensión junto con tareas de gestión. Las prácticas de formación que despliegan los/as docentes se enmarcan en particulares formas de relación laboral para el cumplimiento de múltiples funciones en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas.

En el marco de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI)¹ en curso, nos proponemos profundizar el estudio del trabajo docente universitario y las prácticas de formación a través de una doble vía de análisis. Por un lado, desde una mirada de las múltiples regulaciones, las distintas formas de contratación y las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla el trabajo docente. Por otro lado, una mirada a las especificidades que asumen los procesos de trabajo y formación que se despliegan en la universidad atendiendo a su carácter heterogéneo.

En esta ponencia explicitamos los puntos de partida teóricos desde los cuales emprendimos el estudio del trabajo docente y los procesos de formación en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina). Para ello, en primer lugar presentamos una descripción de las políticas y regulaciones del campo universitario en Argentina, en el que se inscribe el caso estudiado. En segundo lugar, se presentan los referentes conceptuales que orientan el estudio del trabajo docente y las prácticas de formación en la universidad y que conllevan derivaciones metodológicas que son explicitadas. Finalmente, se presenta una serie de reflexiones finales.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL CAMPO UNIVERSITARIO EN ARGENTINA

La educación superior en Argentina está conformada por instituciones universitarias nacionales y privadas, así como institutos superiores también estatales y privados. Los datos del Anuario Estadístico 2018 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación arrojan que en la actualidad existe un total de 110 universidades de las cuales 61 (55%) son nacionales. De los 2.071.270 de estudiantes de grado en Argentina, el 79% se concentra mayoritariamente en las universidades públicas. Con respecto a los docentes, alrededor de 135.018 trabajan en universidades nacionales, en tanto no se cuenta con datos sobre la cantidad de docentes que lo hacen

¹ PGI “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas”. Directora: Verónica Walker, Co-Director: Raúl Menghini. Secretaría General de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional del Sur. Período: 01/01/2020 - 31/12/2023. Código: 24/ZI58.

en las universidades privadas. La educación superior de grado en las universidades públicas es financiada por el Estado Nacional mientras que las universidades de gestión privada no reciben fondos públicos para sus actividades de grado y posgrado aunque pueden competir por recursos para actividades de investigación. De modo sintético puede decirse que el nivel universitario en Argentina sigue manteniendo una fuerte e histórica matriz público-estatal, a pesar de las políticas que en los años '90 alentaron el desarrollo sostenido de las universidades privadas.

La relación laboral de los/as docentes universitarios en las universidades públicas puede ser de carácter ordinario o regular (con cierta estabilidad) e interino o contratado (por un plazo determinado) e históricamente se ha ingresado a través del mecanismo de concursos públicos de antecedentes y oposición. La permanencia en un cargo docente ordinario o regular está sujeta al plazo legal de la designación o, a partir de la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) en el año 2015, al mecanismo de evaluación periódica individual que establezca cada universidad. Si bien la Ley de Educación Superior (LES) 24.521/95 fija un límite del 30% para las contrataciones interinas y sólo para casos excepcionales, los docentes interinos representan más del 60% en el conjunto de las universidades. Otro dato significativo es que apenas el 11% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (full time) mientras que casi el 70% posee dedicación simple, es decir, una carga de 10 horas semanales. Estas proporciones varían significativamente según la institución, sus historias y el perfil profesional o académico de las carreras que ofrecen.

En Argentina, a diferencia de otros países, la titulación de posgrado no es un requisito excluyente para el acceso a la docencia universitaria, si bien la LES establece que gradualmente se tenderá a que sea una condición para acceder a la categoría de profesor/a. La formación permanente definida como “actualización y perfeccionamiento de modo continuo” es concebida como derecho y deber de las/os docentes a lo largo de la carrera académica.

La docencia universitaria en Argentina es objeto de evaluación en los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado llevados a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada a partir de la sanción de la LES. En este tipo de evaluaciones se recoge información cuantitativa y cualitativa sobre el plantel docente de las universidades y las ofertas académicas de grado y posgrado. Además, a nivel individual, las/os docentes son objeto de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción en la carrera docente en cada universidad y, en lo que respecta a sus actividades de investigación, las evaluaciones iniciales y de producción científica tienen incidencia en la distribución de subsidios para sus proyectos, de acuerdo a las reglamentaciones de cada universidad. El Programa de Incentivos a los docentes-investigadores (PROINCE) implementado en 1993 por la Secretaría de Políticas Universitarias continúa vigente en la actualidad, otorgando incentivos económicos que hoy son mínimos y estableciendo clasificaciones y categorías de docentes que opera como fuente de prestigio en la comunidad académica. A pesar de las diversas investigaciones que han analizado críticamente la incidencia de este Programa en la vida universitaria (Araujo, 2003), ningún gobierno desde ese entonces lo desactivó y solo hubieron propuestas para complementarlo como la del Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) en el año 2019.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La universidad como institución social inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público en la que se despliegan procesos de formación de índole científico-profesional, experiencias culturales y producción de subjetividades (Carli, 2020).

Históricamente las universidades han sido consideradas como comunidades de intelectuales

más que cómo ámbitos laborales (Allmer, 2018). En Argentina, el carácter liberal con el que se originó la profesión académica y la representación de la universidad como recinto intelectual ajeno a las dinámicas del mundo del trabajo, han contribuido a invisibilizar la actividad docente como trabajo (Martínez, 2013). En este sentido, desde un punto de vista teórico resulta significativo recuperar la categoría de trabajo para el estudio de la actividad docente en la universidad. La categoría de trabajo permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de los sujetos -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio del quehacer docente y de las condiciones estructurales más amplias -en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2016).

El trabajo docente universitario constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito socializar a los/as estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. En el ejercicio de este tipo particular de trabajo se entran actividades sustantivas y estratégicas que no se reducen a las tareas de enseñanza, aunque ésta sea medular. Son múltiples actividades involucradas en el ejercicio de la función docente del profesorado, realizadas por los mismos sujetos que también desarrollan tareas de investigación, extensión y gestión. En este sentido, habitar la universidad como docente supone ejercer una práctica social compleja y heterogénea que nos coloca en una múltiple red de condiciones y relaciones desde la que vamos configurando particulares maneras de ser, pensar y ejercer la docencia.

Un rasgo distintivo del trabajo docente en las universidades argentinas es su carácter heterogéneo. La heterogeneidad del trabajo docente universitario está ligada a la particular posición que se ocupa en el espacio universitario en función de la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de la asignatura que dicta, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el ejercicio de las funciones de investigación, extensión y gestión, etc. Se trata de dimensiones del trabajo que van configurando distintos perfiles de docentes. Por otra parte, la heterogeneidad del trabajo docente se pone de manifiesto también entre las distintas universidades, de acuerdo a sus mandatos fundacionales, sus tradiciones, su despliegue territorial, su magnitud, su oferta académica, entre otras.

En las universidades argentinas encontramos la figura del docente académico (con principal centro de interés en las universidades, y en las actividades de docencia e investigación, con elevada dedicación horaria y escasa actividad profesional independiente), docentes profesionalistas (con centro de interés en el mercado de su profesión y dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial) y docentes enseñantes (con centro de interés en la docencia, desarrollando tareas de baja dedicación horaria en varias instituciones universitarias, no universitarias y otros niveles educativos). Entre quienes tienen principal centro de interés en las universidades es posible distinguir, además del perfil académico, a docentes extensionistas (con elevada dedicación horaria en el ejercicio de las funciones de docencia y extensión), docentes gestores (con elevada dedicación horaria en el ejercicio de la docencia y tareas de gestión institucional, en espacios colectivos y/o cargos unipersonales) y docentes enseñantes (que a diferencia de los mencionados anteriormente, centralizan la actividad de enseñanza en la universidad). En relación con estos perfiles, con principal centro de interés en las universidades, cabe distinguir entre quienes se desempeñan en una sola universidad o en más de una, de acuerdo al tipo de contratación laboral y quienes pertenecen simultáneamente a algún organismo científico como puede ser CONICET, CIC, INTA, INTI, etc.

Frente a este estado de situación, se impone la pregunta: ¿Cómo abordar metodológicamente el estudio del trabajo docente universitario atendiendo a su heterogeneidad? Si partimos de reconocer que el trabajo docente se ejerce desde una particular posición ocupada en el espacio universitario, es necesaria una lectura de primer orden a modo de una cartografía estructural

(Bourdieu, 2008) que permita identificar las posiciones y relaciones de los actores en el campo universitario. Este primer tipo de análisis, para el cual resultan relevantes el tratamiento de datos estadísticos y el análisis documental, permite identificar tendencias estructurales en el trabajo docente universitario, regularidades presentes en el espacio universitario. A partir de allí, resulta necesaria una lectura de segundo orden (Bourdieu, 2008) centrada en la dimensión subjetiva, en las percepciones de los actores, sus puntos de vista. Aquí, las entrevistas, el trabajo con narrativas y otros instrumentos de la investigación cualitativa nos permiten pasar del estudio “sobre” los/as docentes a estudios “con” los/as docentes, a la reconstrucción conjunta de sus experiencias, de las políticas y regulaciones que configuran sus prácticas y sentidos.

Investigar la universidad supone también focalizar en una de sus funciones centrales como es la docencia, vista en términos de formación. De hecho, los cargos que se concursan en las universidades son, en primera instancia, cargos docentes, más allá de las diferentes dedicaciones (simples, semiexclusivos o exclusivos). Todos los cargos comparten la función de docencia, siendo básicamente la única actividad prescrita para las dedicaciones simples. Al respecto, hay que señalar que muchas Universidades Nacionales y carreras tienen mayoría de cargos con esa dedicación. Tal como indican las estadísticas nacionales, casi un 70% de la docencia universitaria ejerce su trabajo en estas condiciones (Anuario estadístico 2018). A medida que las dedicaciones aumentan, se incorpora la obligación de la investigación, de la extensión y también las posibilidades de una mayor participación en instancias de gestión. Esto implica que todos los equipos docentes están abocados a la formación, en tanto actividad central -que raramente o muy pocos dejan de realizar- y como mediadores del conocimiento (Ferry, 1997).

Como sabemos, la formación es un proceso individual y social. Ferry afirma que “Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma...el sujeto se forma solo y por sus propios medios” (1997, pág. 54). Esta mirada parece dejar de lado la vertiente social de la formación, es decir a los docentes, a los demás sujetos en formación, que entendemos que también cumplen una función fundamental en ese proceso. Así, el mismo autor señala que en esa forma intervienen también las mediaciones. “Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (pág. 55).

Estas consideraciones, en algún sentido, descomprimen la responsabilidad de las instituciones formadoras, aunque no ciertamente el compromiso por brindar las mejores mediaciones posibles en términos del currículum a transitar, docentes seleccionados por concursos, infraestructura adecuada y todos los materiales necesarios de acuerdo a los requerimientos de cada profesión.

Por su parte, Barbier (1999) distingue los mundos de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización: el primero remite a la apropiación del saber (que se pone a disposición del alumnado); el segundo hace foco en la transformación de capacidades y el tercero en el desarrollo de competencias. Sin desconocer la diferencia entre estos posibles mundos, nuestra preocupación para la investigación toma al mismo tiempo y entrelazados los dos primeros dado que comprendemos que el trabajo docente de enseñanza está íntimamente ligado a las actividades de formación; es decir, supone en los sujetos en formación el aprendizaje de supuestos y bases teóricas fundamentales en articulación con capacidades profesionales que serán necesarias para el ejercicio de las diversas profesiones. En este sentido, las propuestas didácticas que desde el trabajo docente se realizan actúan como mediaciones que apuntan a que los sujetos vayan construyendo la forma (saberes, capacidades) que las profesiones demandan en la actualidad, con una mirada prospectiva, flexible y abierta hacia las nuevas configuraciones que el mundo laboral irá adquiriendo. Entre ellas se destaca el trabajo con narrativas que operan como dispositivo di-

dáctico en las prácticas de formación y como instrumento de investigación para el análisis de las políticas de formación y trabajo docente (Menghini, 2014).

3. REFLEXIONES FINALES

Ciertamente estamos frente a un objeto de investigación complejo y que asume características idiosincrásicas en cada institución universitaria. El foco en las categorías de trabajo docente y las prácticas de formación conlleva la decisión de una combinación metodológica cuantitativa y cualitativa que permita abordar la heterogeneidad de manera situada. Teniendo en cuenta las políticas y regulaciones del campo, es importante identificar las formas propias y específicas que asumen el trabajo y la formación dependiendo de los rasgos socio-históricos y la estructura organizativa de cada universidad (facultades, departamentos, institutos, etc.). En nuestro caso, considerando la particular configuración de la Universidad Nacional del Sur que se caracteriza por una estructura departamental, un histórico perfil científico-tecnológico y por ser considerada una universidad mediana en términos del número de estudiantes y docentes.

Consideramos que este tipo de investigaciones contribuye a la construcción de conocimiento sobre la universidad, sus funciones esenciales y las actividades que allí se desarrollan cotidianamente. Además de buscar interpelar el quehacer de los/as universitarios/as desde la categoría de trabajo se pretende aportar información relevante a nivel institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allmer, T. (2018). Teorizando y analizando el trabajo académico. *Hipertextos*, 6(10), 12-57.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. la cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades educativas/UBA.
- Bourdieu, P. (2008) “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)” en Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.
- Carli, S. (2020). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las humanidades y las ciencias sociales”, *Pensamiento Universitario* N° 19, pp, 52-62.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas/UBA.
- Martinez, D. (2013). “El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla”. En: *Revista Espacios en Blanco*, N° 23, 45-72.
- Menghini, R. (2014). “Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo”, *Entramados* N°1, pp. 109-117.
- Walker, V. (2016). “El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones” en *Revista Perfiles Educativos*, N° 153, Vol. XXXVIII, pp. 105-119.
- Walker, V. (2020). “Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario”. *Revista de la Educación Superior* Vol. 49, N° 193, pp. 107-127.

DOCUMENTOS

República Argentina. Ley de Educación Superior 24.521/95.

República Argentina. Ministerio de Educación. Anuario estadístico 2018.

EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO 2016-2020

Gabriela Honorato

Eduardo Henrique Narciso Borges

Melina Klitzke

Universidad Federal do Rio de Janeiro

A educação superior tem passado por grandes transformações ao longo das últimas décadas em todo o mundo (FISCHMAN, 2012). Além da expansão do número de instituições e matrículas, os sistemas têm se diversificado à esteira de demandas econômicas e do mercado de trabalho. As instituições também têm adotado políticas de gestão mais próximas de uma empresa capitalista, e, muitos países, como o Brasil, têm se aberto à oferta de educação superior com fins lucrativos. Todo esse movimento é, em geral, caracterizado por tentativas de “modernização” e “democratização”, que, por um lado, têm permitido o incremento das oportunidades de ingresso em cursos de graduação; por outro, o processo tem se realizado com alta segmentação e desigualdades de acesso, na permanência e no destino dos diplomados.

Buckner e Zapp (2021) indicam que a literatura sobre o tema contempla vários padrões de organização e lógicas institucionais que diferenciam instituições públicas de privadas ao redor do mundo. Após o fim da Guerra Fria, a maioria dos países teria passado a expandir a educação superior por meio de privatização ou incentivos ao setor privado. As principais diferenças destas instituições em relação às tradicionais universidades públicas de pesquisa passam pelo fato de, em geral, serem de menor porte; mais dependentes dos recursos financeiros de seus estudantes; mais direcionadas ao ensino ou a demandas estratégicas do mercado de trabalho; menos diversas em termos de conteúdos curriculares. Essas instituições transformar-se-iam mais rapidamente de acordo com as dinâmicas da economia do que as públicas.

O sistema brasileiro de educação superior foi construído visando a formação de elites nacionais e de uma burocracia estatal (TEIXEIRA, 2011; BALBACHEVSKI et. al., 2019). Segundo Prates e Collares (2014), no início do século XX, o Brasil possuía um modelo próximo do “napoleônico”, com controle do Estado, pulverizado em faculdades isoladas de ensino profissional; passou pelo modelo “humboldtiano” (ou alemão) no início do século XIX, com ênfase na cátedra; e, chegou ao final dos anos de 1960 a um modelo departamental típico dos Estados Unidos, de universidades de ensino e pesquisa e programas de pós-graduação de ponta, como o é até hoje. De lá para cá, buscou-se atender à demanda das classes médias, das mulheres e de pobres, negros e indígenas (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Resultados dos Relatórios *Education at a Glance de 2019 e 2020*, produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sinalizam que os indicadores da educação superior brasileira se encontram abaixo da média dos países membros da Organização. Em 2019, apenas 21% da população brasileira entre 25 e 34 anos possuía diploma de graduação, enquanto o percentual médio entre os países membros da OCDE é de 45%. Além disso, apenas 18% da população brasileira entre 25 e 64 anos de idade possui ensino superior completo (metade do observado na Argentina). Isso quer dizer que ainda há muito a ser feito em direção a um “sistema de massa” (TROW, 2010). As últimas décadas representam um avanço, em termos de políticas de reserva de vagas e outras, visando expansão e democratização do acesso.

Houve, do mesmo modo, grandes incentivos para a expansão da educação à distância, para o financiamento privado dos estudos e de bolsas para os mais pobres no setor privado. Entre 1960 e 1980 o número de matrículas na educação superior aumentou de cerca de 200 mil para 1,4 milhão de estudantes (aumento de 700%), sendo que no setor privado a expansão foi maior: cerca de 800% (CATANI et. al., 2006). O ensino privado se expandiu voltado à profissionalização e ao ingresso “rápido” no mercado de trabalho. Uma das principais críticas a este processo é a estratificação dos sistemas de ensino com as tradicionais universidades *humboldtianas* (que devem produzir obrigatoriamente ensino, pesquisa e extensão) no topo da hierarquia institucional em relação às instituições privadas vocacionais (com foco no ensino)¹.

O setor privado passou por um período de estagnação durante a década de 1980 e ganhou novo impulso com a promulgação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e Decreto nº 2.306/1997, regulamentando a educação superior como prática lucrativa, até este momento não permitida. Um novo ciclo de expansão do setor privado ocorreu a partir do lançamento do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas integrais ou parciais a estudantes, principalmente, com baixa renda familiar mensal e egressos de escolas públicas, pessoas com deficiências e professores da educação básica, respondendo uma demanda reprimida de acesso ao ensino superior, principalmente de indivíduos que destoam do padrão tradicional de estudante de classe média entre 18 e 24 anos de idade (BEAN; METZNER, 1985).

A implementação de políticas públicas de democratização da educação superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que aumentou o número de vagas, cursos noturnos e interiorizou as IES; a expansão dos financiamentos estudantis (FIES), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco em cursos na modalidade à distância (EaD) foram outros incentivos à expansão da educação superior brasileira desenvolvidos entre 2003 e 2016. O período contemplado por este artigo, de intensa instabilidade política e econômica, inclui o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), a ascensão de Michel Temer (MDB) à Presidência da República entre 2016-2018 e a eleição e primeira metade do mandato de Jair Bolsonaro (atualmente, sem partido).

Este período também é caracterizado por uma mudança na direção das políticas e ações em curso neste nível de ensino, após mais de uma década do Partido dos Trabalhadores no poder. É possível argumentar que as gestões Temer e Bolsonaro simbolizam um retorno ao princípio neoliberal do “Estado mínimo”, com menor investimento social e corte de gastos em políticas educacionais, incluindo a superior. Nosso interesse reside em como essa mudança de curso já afetou (ou tem afetado) a estruturação do sistema, processo que se intensificou com a pandemia da *Covid-19*. Foi realizada revisão bibliográfica direcionada à análise das ações ocorridas no período 2016-2020, a partir do qual propostas de reestruturação foram apresentadas, respectivamente, pelas gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

PERÍODO 2016-2020: ENFOQUE NO SETOR PÚBLICO FEDERAL

Com a efetivação do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT) em agosto de 2016, algumas mudanças começaram a ser desenvolvidas no âmbito da gestão pública e das prioridades de investimento. O governo de Michel Temer (MDB) retomou a agenda de reformas econômicas da década de 1990 baseadas no Consenso de Washington (AMARAL, 2017): privatizações, maior abertura da economia ao capital internacional e reformas estruturais, como a reforma trabalhis-

¹ Analisando as “vocações institucionais”, Prates e Silva (2014) indicam que as IES públicas, por serem voltadas à pesquisa são as que mais conseguem proporcionar aos seus alunos capital cultural quase equivalente ao habitus (BOURDIEU, 2013) produzido pela socialização familiar.

ta, aprovada em 2017. Houve tentativa de aprovação de reforma previdenciária, que foi concretizada em novembro de 2019, com alterações, durante o governo de Jair Bolsonaro. A principal justificativa do governo federal para estas reformas é a crise econômica enfrentada pelo país e a necessidade da realização de um ajuste fiscal.

Foram realizadas, em um prazo relativamente curto, mudanças que impactaram no financiamento e gestão de toda “máquina pública” federal, incluindo as universidades e institutos federais. A medida de maior impacto foi a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), a “Emenda do Teto de Gastos”, que, em resumo, limita o crescimento dos gastos públicos ao índice de inflação durante vinte anos. Esta medida pode impactar (ou de forma mais apropriada, já está impactando) fortemente o financiamento, a oferta e a qualidade dos serviços públicos, incluindo a oferta de educação superior, pois o eventual crescimento de demandas não poderá ser acompanhado por maiores investimentos. Os órgãos públicos que não respeitarem este teto ficam impedidos de concessão de alguns benefícios e realização de concursos públicos.

A Constituição Federal de 1988 define a autonomia financeira e patrimonial das universidades federais e a responsabilidade da União no financiamento e desenvolvimento do ensino (Art. 207). Assim, as instituições de educação superior podem alocar seus recursos de acordo com suas necessidades, criar cursos, vagas, dentre outras atribuições. Porém, a Emenda nº 95 tem limitado a autonomia financeira das universidades. Além disso, a Portaria nº 1.428/2018 fixou a obrigatoriedade de fonte compensatória para a realização de qualquer tipo de remanejamento e suplementação de fonte das instituições ligadas ao MEC, incluindo as instituições federais de educação superior (IFES). Se uma delas quiser fazer algum tipo de investimento terá que apresentar recursos compensatórios (CAETANO; CAMPOS, 2019, p. 10).

Desse modo, para incrementar os investimentos em uma área, será necessário a realização de cortes em outras. Assim, se impõe, para os próximos 20 anos, grandes dificuldades ou até mesmo a impossibilidade de manutenção das universidades públicas do país; o sucateamento de políticas educacionais; e, o risco de perda de qualidade. A questão do financiamento do sistema público de educação superior no Brasil, tem, recentemente, vindo à tona no discurso de representantes do governo, que se posicionam contra o custeamento total com recursos públicos. O Vice-Presidente, Hamilton Mourão, declarou que seria preciso “pensar seriamente e sem preconceitos na possibilidade de estudantes com melhores condições financeiras pagarem para cursar universidades federais”, financiando os de menor renda em instituições privadas².

A questão, no entanto, não é exclusiva dos governos Temer e Bolsonaro. Desde a década de 1990 organismos internacionais como o Banco Mundial têm se posicionado sobre a ideia de autonomia universitária. Segundo estes órgãos, diante da crise fiscal, a manutenção de IES públicas seria um “problema”. Se os governos quiserem possuir boas universidades deveriam realizar reformas, principalmente no que diz respeito ao financiamento, abrindo espaço para a iniciativa privada e mobilizando apoio aos melhores estudantes que não conseguirem arcar com os custos da educação superior (componente “meritocrático”). Segundo este argumento, as IES federais não seriam autônomas porque dependem do Fundo Público Federal. Logo, deveriam diversificar suas fontes de receita, por exemplo, com parcerias com empresas.

Durante o curto governo Temer (2016-2018) este debate foi apenas iniciado, e, com o cenário de contingenciamento, nenhuma proposta de criação de instituições federais de educação superior foi feita pelo Poder Executivo. O Presidente Michel Temer apenas sancionou, em 2018, cinco propostas de 2016 (Projetos de Lei³), enviadas por Dilma Rousseff à Câmara dos Deputados Fe-

² Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/26/mourao-defende-pensar-seriamente-em-cobranca-nas-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 19 fev. 2021.

³ São eles: Projeto de Lei N. 5.271/2016, transformado na Lei Ordinária N. 13.634/2018 (cria a Universidade

derais, criando a Universidade Federal de Jataí (UFJ); Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFape); Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPa); e, Universidade Federal de Catalão (UFCAT). No ano de 2019 foi sancionada a Lei 13.856/2019, criando a Universidade Federal do Norte do Tocantins, mas o projeto também é de 2016 (Projeto de Lei N. 5.274/2016).⁴

É importante salientar que todas essas universidades federais “criadas” em 2018 e 2019 já existiam como *campi*, em diferentes municípios, de universidades federais já existentes, passando a ter autonomia financeira e pedagógica. Outra observação importante é a oferta de cursos EaD. As mais antigas universidades públicas, instaladas nas capitais, em geral, se reduzem à oferta da modalidade presencial. Seguindo uma tendência dos governos PT, alguns cursos são oferecidos também na modalidade à distância. Esta é reconhecida e autorizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e foi regulamentada, no país, pelo Decreto N. 5.622/2005. A Universidade Aberta do Brasil, de caráter complexo, foi/é uma política vultosa e inovadora para o sistema público de educação superior brasileiro (FERREIRA; CARNEIRO, 2015).

Em 2019, com o início do governo de Jair Bolsonaro, eleito pelo PSL – Partido Social Liberal, e, atualmente, sem partido, também não houve proposta de criação de novas instituições. Pouco foi concretizado pelo Ministério da Educação, cujo período 2019-2020 foi marcado pela paralisia administrativa, polêmicas e problemas de gestão evidenciados pela passagem de quatro ministros pela pasta em pouco mais de dois anos. A principal proposta do MEC para a educação superior foi o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, conhecido como “Future-se”. O Programa foi amplamente criticado por educadores e profissionais das universidades federais como uma interferência direta na autonomia universitária, tanto financeira quanto na liberdade de produção de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o MEC, o principal objetivo do Programa, na mesma linha das orientações do Banco Mundial, seria aprimorar a autonomia financeira das universidades federais permitindo que estas desenvolvam estratégias de captação de recursos próprios. A proposta não encerraria repasses obrigatórios do MEC às instituições, mas abriria a possibilidade de captação de recursos por meio de aluguéis de seus patrimônios imobiliários, prestação de serviços no mercado e parcerias com o setor privado. O Programa atuaria segundo três eixos principais: gestão, governança e empreendedorismo, e a adesão seria voluntária. Apesar dos argumentos do MEC grande parte das instituições de ensino superior federais tem rejeitado a proposta, na medida em que muitas das decisões passariam para Organizações Sociais (OS).

O Ministério da Educação negou interferência na autonomia universitária, argumentando que a possibilidade de captação de recursos próprios e a “dinamização” da burocracia seriam benéficas para as instituições, promoveria produtividade e eficiência, além de “impacto científico”.

Federal do Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás); Projeto de Lei N. 5.272/2016, transformado na Lei Ordinária N. 13.651/2018 (cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba, por desmembramento da Universidade Federal do Piauí e a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, por desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco); Projeto de Lei N. 5.273/2016, transformado na Lei Ordinária N. 13.637/2018 (cria a Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento de campus da Universidade Federal do Mato Grosso); Projeto de Lei N. 5.275/2016, transformado na Lei Ordinária N. 13.635/2018 (cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás).

⁴ O Presidente Jair Bolsonaro, no entanto, disse que a Universidade Federal do Norte do Tocantins é a primeira de seu governo, embora o Projeto de Lei seja de 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/bolsonaro-assina-lei-que-cria-primeira-universidade-de-seu-governo>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Mas a adesão ao Future-se e parcerias com o setor privado são vistas com muita desconfiança por parte expressiva da comunidade acadêmica⁵, que também enxerga o risco de interferência ideológica, econômica e comercial nas pesquisas e conteúdos científicos, técnicos, humanísticos e culturais desenvolvidos nas instituições. O Programa passou por consultas públicas e por revisões internas do Ministério da Educação. Mas, no momento, embora em tramitação na Câmara, ainda não há previsão a respeito da implementação, de fato, desta política.

A versão atual retira alguns pontos criticados pela comunidade universitária, mas, em essência, a proposta permanece como um projeto de “refuncionalização” (LEHER, 2020) das IES públicas, isto é, como uma proposta de dar uma nova função social a elas, atribuindo-lhes competências próprias de empresas. Permanece também a argumentação de que o setor privado destinará recursos volumosos para as elas, mas não há qualquer evidência de que empresas brasileiras, em geral, estejam dispostas a investir em departamentos de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) que atuariam como pontes entre as IES e o mercado. Aliás, não é apresentada qualquer análise ou diagnóstico da situação atual de financiamento das IES e das políticas de C&T (Ciência e Tecnologia) e P&D que fundamente a lógica do Future-se com amparo em fatos.

O fundo de 100 bilhões, preconizado anteriormente, foi retirado do agora Projeto de Lei 3.076/2020. Isto colabora para ajustar o orçamento do Ministério da Educação à “emenda do teto de gastos”; colabora, igualmente, com a argumentação de que diante da pandemia da *covid-19*, o contingenciamento para as áreas sociais, incluindo a educação superior, deve ser ainda mais profundo. E assim, a única saída para o financiamento das instituições públicas seria a captação de recursos privados e disseminação de uma cultura do empreendedorismo. O Projeto de Lei do Future-se também teria o propósito de “refuncionalizar o currículo” (LEHER, 2020), e não apenas de refuncionalizar as próprias instituições de educação superior públicas, promovendo e disseminando a “cultura empreendedora nas matrizes curriculares” (Art. 19, V).

Destacam-se, também no governo Bolsonaro, as Portarias nº 1.122/2020 e nº 1.329/2020 que especificaram que financiamentos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) dariam preferência a pesquisas “científicas e tecnológicas”, reduzindo o investimento em pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais. Pesquisas nestas áreas só seriam contempladas “caso contribuíssem para o desenvolvimento das Áreas de Tecnologias Prioritárias do MC-TIC”. Pesquisas que foquem em outros temas passaram ser desenvolvidas com recursos próprios dos pesquisadores ou das instituições de ensino. A medida tende a impactar fortemente a trajetória de estudantes de menor renda, sobretudo os de cursos de formação de professores, que, em geral, são os que mais necessitam de apoio social e acadêmico.

Outro ponto a ser destacado é a publicação das Portarias nº. 433 e 434, de 22 de outubro de 2020, que, respectivamente, institui o Comitê de Orientação Estratégica para a elaboração de iniciativas de promoção à expansão da educação superior por meio digital em universidades federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e, institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta de cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância nas universidades federais. O investimento na educação a distância, no entanto, pode não ter relação com a agenda de enfrentamento da pandemia da COVID-19, uma vez que, desde o período eleitoral, em 2018, a equipe de Bolsonaro já desenhava a defesa desta modalidade de ensino.

As dificuldades já enfrentadas pelo sistema público de educação superior foram agravadas pela eclosão da pandemia da COVID-19 a partir de março de 2020. A limitação das atividades pre-

⁵ Mais de quarenta instituições de ensino superior criticaram abertamente o programa e apontaram problemas em sua formulação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/mais-de-40-federais-criticam-future-se-duas-rejeitam-adesao-ao-projeto.htm>. Acesso em: 23 jan. 2020.

senciais e a necessidade de implementar novas estratégias pedagógicas para atender aos estudantes, tanto da educação básica quanto superior, entraram na “agenda do dia”. O MEC publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que permitiu a substituição de atividades presenciais por atividades remotas nas IES federais por um período de trinta dias, podendo ser renovada de acordo com orientações do Ministério da Saúde⁶. Esta substituição não inclui cursos de Medicina e práticas profissionais de estágio e laboratório dos demais cursos. Esta situação, ao que indica, pode ter aprofundado a desigualdade no interior do sistema.

As instituições privadas aderiram ao ensino remoto de forma mais imediata, em março de 2020, enquanto as universidades públicas mantiveram-se com as aulas presenciais suspensas por mais tempo (ARRUDA, 2020). Além disso, a situação dos estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico nas IES públicas, que em tempos de “normalidade” já é difícil, se deteriorou ainda mais devido ao aumento do desemprego e da dificuldade que parte significativa possui para acessar Internet banda larga de qualidade e, com efeito, aulas ao vivo de suas residências, devido aos altos valores cobrados pelas operadoras e pela cobertura irregular do serviço em várias áreas das grandes cidades (com destaques para “áreas de risco” onde serviços formais de telefonia enfrentam maiores dificuldades para funcionamento).

Sendo assim, diversas IES, públicas adotaram programas de auxílio digital, para atender a estes estudantes, com fornecimento de *chips* de celular com plano de dados móveis para acesso às atividades remotas como forma de prevenção à evasão discente, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mesmo assim, é possível que haja uma evasão discente do sistema sem precedentes. Segundo levantamento realizado pela SEMESP, que congrega mantenedoras de instituições de educação superior, 608 mil estudantes desistiram ou trancaram a matrícula no primeiro semestre de 2020, o que significa 83 mil a mais do que no mesmo período de 2019. Também destacam o aumento na inadimplência, principalmente entre os alunos dos cursos EaD e a queda no ingresso de estudantes no segundo semestre de 2020⁷.

Outro levantamento, do C6 Bank/Datafolha, verificou que quatro milhões de alunos, entre 6 e 34 anos abandonaram os estudos em 2020, e que a evasão foi maior no ensino superior e nas classes C e D⁸. Enquanto a contabilidade dos que permaneceram e dos que evadiram do setor público ainda está se processando, tem sido urgente, nas instituições de ensino, a readequação das aulas presenciais para ambientes virtuais – plataformas de *web*-conferências entre outras ferramentas de trabalho remoto (ROCHA; LIMA, 2021). Uma geração de ingressantes do ensino superior (anos de 2020 e 2021) terão suas primeiras experiências neste nível de ensino de forma não-presencial. Novas experiências pedagógicas estão sendo criadas e podem/devem ser registradas e estudadas pelo campo de pesquisa da prática de ensino na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indicou que, em termos práticos, não houve mudanças significativas para o setor público federal, ainda que propostas de reforma tenham sido feitas. A principal conclusão deste trabalho é que o sistema de ensino superior brasileiro enfrentará anos difíceis pela frente, tanto devido às dificuldades econômicas decorrentes da crise financeira quanto pelos numerosos cortes orçamentários para a educação superior. Existe um risco considerável de que parte substanci-

⁶ Esta portaria foi seguida, ao longo do ano de 2020, por outras, além de despachos e pareceres.

⁷ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/19/na-pandemia-inadimplencia-e-evasao-crescem-no-ensino-superior-privado.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

⁸ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/pandemia-abandono-escolar-fo/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

va das conquistas das últimas décadas como a diversificação do perfil discente das IES públicas e o maior ingresso de estudantes com menor renda no setor privado por meio do ProUni e demais políticas públicas sejam ameaçadas pelo aprofundamento das desigualdades sociais, intensificadas pelos efeitos da pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele Y. Expanding access to Higher Education and its (limited) consequences for social inclusion: the Brazilian experience. **Social Inclusion**, v. 7, n.1, p.7-17, Jan/2019.

BUCKNER, Elizabeth; ZAPP, Mike. Institutional Logics in the Global Higher Education Landscape: Differences in Organizational Characteristics by Sector and Founding Era. **Minerva, A Review of Science, Learning and Policy**, v. 59, s.n, p.27-51, 2021.

BEAN, John P.; METZNER, BARBARA S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, Winter, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica social do Julgamento**. 2ªed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antônio C. Estratificação horizontal na educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**, v.31, n.1, p. 195-233, Jan/Abr, 2019.

CATANI, Afrânio M.; GILIOLI, Renato de Sousa P; HEY, Ana Paula. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

FISCHMAN, Gustavo. Imaginando as universidades públicas no século XXI: grandes expectativas, algumas promessas e muitas incertezas. IN: FISCHMAN, Gustavo (Org.). **A universidade imaginada**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p.13-53.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina James. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, mai./ago. 2015.

LEHER, Roberto (2020). Esboço de análise sobre o Projeto de Lei do Future-se. Disponível em: https://diplomatie.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/#_ftnref5 . Acesso em: 11 mar. 2021.

PRATES, Antônio Augusto; COLLARES, Ana Cristina. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PRATES, Antônio Augusto P.; SILVA, Matheus Faleiros. Os efeitos do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014, p. 129-153.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, R. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)**. Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 40ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ROCHA, Elizabeth Matos; LIMA, Juliana Maria da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526/10409>. Acesso em: 11 mar. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TROW, Martin. **Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal.** Johns Hopkins University Press, 2010.

POLÍTICA, INTELECTUALES Y EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE PARANÁ, UNER (ARGENTINA) EN LA DÉCADA DEL 80

María del Pilar López (Directora)

Mariano Hadad (Co-Director)

Valeria Olalla

María Inés Monzón

Mariana Saint Paul

Bruno Dalinger

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

Con la asunción de Raúl Alfonsín como presidente electo, las universidades fueron intervenidas en diciembre de 1983. Un decreto del Poder Ejecutivo Nacional dispuso que, todas las altas casas de estudios, funcionasen sobre la base de los estatutos suspendidos después de la intervención cívico-militar de 1966. En el caso particular de la UNER –creada en 1973 y puesta en funcionamiento en 1974- se retomaría el Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral.

Al igual que el conjunto de las universidades argentinas, la Universidad Nacional de Entre Ríos, llevó adelante el proceso de normalización universitaria. Con ese propósito, se procedió a eliminar todas las restricciones de ingreso (Examen de ingreso, Cupo y Aranceles- Ordenanza N° 048/84, UNER); reincorporar docentes y alumnos cesanteados e implementar los concursos docentes ordinarios con el objeto de cubrir las asignaturas de los nuevos Planes de Estudios aprobados en 1985 para las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social. Éstos no estuvieron exentos de conflictos: recusaciones de jurados o impugnaciones por parte de los aspirantes de dictámenes adversos.

Finalizado el proceso de normalización, la facultad profundizaría las políticas inherentes a la formación teórica y metodológica disciplinar de su plantel docente propiciando la realización de Cursos de Posgrado, Seminarios, participación en Congresos, Jornadas y Estancias Académicas en el extranjero. Congruente a esta política sería la propuesta de avanzar en la institucionalización de la formación de carreras de posgrado – Maestría-. También, la institucionalización de la carrera docente Ayudante Alumno por concursos y el otorgamiento de Becas de perfeccionamiento.

El impulso al desarrollo de la investigación científica explicitaría el tejido de Redes Académicas con otras universidades nacionales y extranjeras. A fines de la década, se substanciarían nuevamente los Concursos Ordinarios de Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos. La legitimación del sistema de concursos de antecedentes y oposición estaría acompañada por una gestión exitosa de incrementos en las dedicciones. Ello sin duda redundaría positivamente en un impulso sostenido de las investigaciones al interior de las cátedras.

La reconstrucción de estas políticas académicas, sus particularidades, conflictos y avatares institucionales en la década del '80, se vertebrará, en el análisis de fuentes documentales escritas (Legislación universitaria, Libros de Resoluciones, Plan de estudios 1985) y fuentes orales

(entrevistas a informantes calificados).

LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FCE-UNER EN LOS AÑOS 80.

Al igual que el conjunto de las universidades argentinas, la Universidad Nacional de Entre Ríos, llevó adelante el proceso de normalización universitaria. Con ese propósito, se procedió a eliminar todas las restricciones de ingreso (Examen de ingreso, Cupo y Aranceles- Ordenanza N° 048/84, UNER). Así se procedía a poner punto final a las polémicas **políticas elitistas** diseñadas y llevadas adelante por la última intervención cívico-militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional”. También a reincorporar docentes y alumnos cesanteados desde la intervención que, hacia 1974, había liderado la profesora María Irene Martín, continuadas y profundizadas por los decanos que la sucedieron (Almará -1975- 1976- y Uzín -1976-1983-).

La recuperación de la tradición reformista (autonomía, autarquía, cogobierno, concursos docentes de antecedentes y oposición, periodicidad de las cátedras; libertad de cátedra, extensión universitaria, cátedras paralelas, investigación/producción del conocimiento) marcaría el derrotero de las políticas académicas que se inician en el proceso de normalización universitaria y se profundizan en los años posteriores, más allá de los embates que, el neoliberalismo y las reformas de los ´90, imprimirían a la educación argentina en su conjunto.

En concordancia con el Artículo 6 del Decreto 154/83 del 13 de diciembre de 1983, la Facultad procedía a instituir el *Consejo Académico Normalizador Consultivo* (Resolución C.A. 0080/84). Éste se correspondía con el propósito de desarrollar el proceso de normalización universitaria dentro de un marco democrático que estimulase la participación activa, responsable y creativa de la comunidad universitaria. La norma, en sus considerandos, solicitaba a cada Departamento la elevación de ternas elegidas por votación directa de sus miembros. También requería de la participación de la Asociación Entrerriana de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación y del Centro de Estudiantes. Éste se constituyó con la Decana Normalizadora Marta Saldías de Uranga; los Profesores Dora Marín, Germán Cantero, Griselda Tessio, Miguel Zanelli, Yolanda Darrieux y Raúl Núñez; el egresado Laureano Khunn y, los alumnos, Aníbal Pereyra (Ciencias de la Educación); Alejandro Heinrich y Juan Manuel Giménez (Ciencias de la Información).

Ante la necesidad de mantener el normal dictado de las clases y de garantizar a cada cátedra el número mínimo de docentes en relación a la cantidad de estudiantes cursantes, se procedía a renovar las designaciones con carácter interino, “*hasta el 31 de Marzo de 1985 y siempre que en dicho lapso no se hubiese efectuado concursos de los mismos*”, reajustando, en algunos casos, el régimen de dedicación (Resolución 0006 /84 del C.A.). En las renovaciones puede observarse que, la gestión normalizadora no contaba con un plantel docente alternativo para el dictado de las cátedras. En este sentido, aquellas realizadas en las distintas jerarquías (Profesor Titular, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos, Auxiliares de Docencia de Primera o Segunda Categoría) *marcarán una continuidad* respecto a las realizadas por la dictadura cívico militar precedente. Sólo fueron excluidos de éstas quienes habían ocupado cargos de gestión en aquella.

Sin embargo, iniciado el año académico 1984, los “ajustes al Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 1981)” propuestos por la conducción institucional (Res. 0060/1984) permitirán iniciar el proceso de renovación teórica metodológica de las carreras. Algunos de estos “ajustes” obedecieron, sin duda, a no contar con docentes del medio local que dictaran las materias que, durante el Golpe Cívico- Militar, habían sido hegemónicas por el equipo de gestión, o bien, por docentes altamente comprometidos con él. El ingreso de docentes “**extranjeros al campo pedagógico local**” - provenientes de las ciudades de Santa Fe; Rosario, Buenos Aires y Córdoba- contribuyeron a dar impulso a la renovación teórica-metodológica disciplinar en ambas carreras de grado. Con estas decisiones, la gestión normalizadora avanzaba

de manera decidida a **desmontar las políticas oscurantistas** que habían vedado a los estudiantes al acceso al conocimiento en diversas perspectivas teóricas epistemológicas durante aquella.

“Nadie debería olvidar el sentimiento profundo que acompañó el comienzo del gobierno de Alfonsín: el de la recuperación de las libertades y de la convivencia democrática. En la Universidad el principal efecto inicial de la democracia fue la recuperación de la libertad de pensamiento y el respeto por la diversidad de ideas. Este logro inicial vino a superar décadas de intolerancia, canibalismo ideológico y represión gubernamental frente a las diferencias políticas” (Pérez Lindo; 2015: 237).

Testimonios de estudiantes de Ciencias de la Educación (Plan 81) dan cuenta de este proceso de renovación teórica que se da, por ejemplo, con la incorporación de Rosa Nascimento en el dictado simultáneo de Historia de la Educación e Historia de la Educación Argentina; con la reincorporación de Diomira Carrara en el área de Psicología y con L´Heureux en Filosofía. La historia social; el psicoanálisis y las lecturas de Freud; las lecturas de Sartre y de Nietzsche... vienen para aquellos estudiantes, a marcar “una fuerte ruptura respecto a la versión hispanista de la historia” ... “la banalización de las psicologías evolutivas en “puericultura” que derivaba de una pésima lectura de Stone y Church”; “en la concepción aristotélico tomista y en el perennialismo pedagógico” que permeaba al abordaje del conjunto de las asignaturas filosóficas y pedagógicas” (Entrevistas a P.L y a L.R).

La facultad avanzaría en el **restablecimiento de la estructura departamental por materias afines** que había caracterizado a las políticas modernizadoras de principios de los años 60 en las universidades argentinas: Educación y Sociedad; Psicología y Conducción del Aprendizaje; Ciencias de la Información; Materias de Formación Básica Histórico Filosófica y, el de Idiomas Modernos (Res. C.A. 0005/84).

Dentro de las **políticas de extensión**, la casa asumiría un rol protagónico en dar respuestas a diversas demandas del medio local regional respecto a la necesidad de formar profesionales que deseaban ejercer la docencia en el ámbito universitario- **Curso de Formación Docente para profesionales** (Res. C.A 0077/84).

Ese mismo año -1984- la creación del **Departamento de la Mediana Edad** constituiría una verdadera “alternativa pedagógica” en la ciudad. Por iniciativa de la Prof. Yolanda Darrieux de Nux y, sobre el modelo ofrecido por la Universidad de la Tercera Edad de Toulouse, Francia, se instituye en la casa una propuesta de educación permanente destinada a adultos y a mayores. Este espacio brindaría propuestas de formación intelectual, físicas y recreativas para quienes disponían de tiempo ocioso, particularmente, una vez jubilados. Sin embargo, la realización de estudios de campo realizados en Paraná, mellarían respecto de una novedad al incorporar a la franja etaria de la mediana edad a partir de los 35 años (Portal FCE-UNER).

La recuperación del sistema de adscripción a las cátedras como espacio de “perfeccionamiento profesional” y como antecedente válido para el ingreso a la carrera docente” -ensayado ya en los años sesenta- adquirirá por estos años un nuevo impulso. En este sentido, la misma sería regulada por la Res. 0132/85 que reemplazaría a la Res. C.D. 0068/76 dictada en la última dictadura cívico – militar.

En sintonía con la política académica de hacer partícipes a los egresados de la casa en las tareas docentes, se crearían los cargos “**Egresados Auxiliares Docentes**”. Ésta decisión tenía por finalidad, que las distintas cátedras de la Facultad que estimasen necesaria su colaboración, hicieran uso de esta posibilidad. La normativa estipulaba que las designaciones se realizarían previo concurso organizado por la Secretaría Académica. Todas eran de carácter ad-honorem hasta tanto la Universidad tuviese recursos para rentarlos (Res. 0133/85).

Brindar **instancias diversas de perfeccionamiento y actualización disciplinar de los do-**

centes de la institución fue constante y permanente ante la ausencia, en la mayoría de ellos, de titulaciones en Posgrado (Maestrías y Doctorados). En este sentido, diversas Resoluciones denotan la preocupación y ocupación que esta política académica tendría por esos años. Solventar los gastos que demandaban la asistencia a Cursos, Jornadas, Congresos, Seminarios, Encuentros, Estancias académicas, etc. realizados tanto en el país y como en el extranjero permitiría al plantel docente de la casa acceder a distintas instancias de actualización teórica-metodológica disciplinar.

Otra de las políticas académicas que se inauguran es la institucionalización temprana de la **carrera docente alumno**. En congruencia con ello, diversas resoluciones, convocarían el llamado a concurso para cubrir cargos de Auxiliares Alumnos Ad-Honorem, regidos por la Res. 0007/84. El dictado de resoluciones posteriores, constataría la recepción en términos de interés del alumnao de la casa por aprovechar estas instancias de formación iniciática en la carrera docente.

Acorde a las Ordenanzas 101/85 y 103/85 del H.C.S Provisorio de la UNER sobre el régimen de **becas**, la Res. 0272/85, se otorgaron estas ayudas económicas a un importante número de alumnos de la casa.

El año académico 1985 se iniciaría con una novedad: **la implementación del nuevo Plan de Estudios de Ciencias de la Educación** (Res. 0117/85) y el dictado de las materias de 1 y 2 Año. **La renovación curricular también alcanzaría a la otrora Ciencias de la Información**. En concordancia con ello, la Res. 0118/85 resolvía que los ingresantes 1984 y 1985 registrarán su inscripción a la carrera bajo el nombre de **“Licenciatura en Comunicación Social”**. En cambio, los ingresantes Plan 1981, continuarán inscribiéndose en la “Licenciatura en Ciencias de la Información”.

Con la implementación de los nuevos Planes de Estudios para Ciencias de la Educación y Comunicación Social, se instauraba como novedad el **Curso de Ambientación y Apoyo para los Ingresantes 1985**. Esta decisión actuaba en concordancia con las normas emanadas desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y la Resolución del C.S 032/84 de la UNER (Res. 0119/85). Este espacio instrumental preveía el desarrollo de “Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual”, de carácter obligatoria, tanto para los ingresantes a Ciencias de la Educación como a Comunicación Social. Guardaba el propósito de suplir las carencias metodológicas de los recientes egresados de la Escuela Media. La misma estaba exceptuada para aquellos ingresantes graduados de carreras universitarias mayores o de institutos de Nivel Terciario con Planes de cuatro años de duración (Res. 0137/85).

Puestos en vigencia los nuevos Planes de Estudios para ambas carreras de grado que se dictaban en la Facultad, la implementación de los **concursos docentes ordinarios** sería lo que marcaría el tiempo y la dinámica académica del año 1985 y principios de 1986, condición necesaria para cerrar la etapa de normalización: la elección de Decano; Vicedecano; Consejeros Docentes; Graduados y Estudiantiles y la Constitución del Consejo Directivo prevista para abril de 1986. Ello habilitaría la instancia siguiente: La Asamblea Universitaria, la elección del Rector y Vicerrector y la institucionalización del Consejo Superior de la UNER.

Ahora bien, **el proceso de concursos docentes ordinarios no estaría exento de conflictos**. La recusación de Jurados o la impugnación de dictámenes matizaron su implementación. Una de las entrevistadas, refiere a un caso puntual en la institución: “El Reglamento de Concursos habilitaba la impugnación de Jurados y/o aspirantes que, durante los períodos cívicos- militares, hubiesen desempeñado cargos de gestión. Recuerdo que discutimos mucho al interior de la agrupación si impugnábamos o no a Tealdi. Este profesor había sido uno de los Decanos que tuvo la Facultad en la Revolución Argentina. No logramos ponernos de acuerdo con los compañeros y, finalmente, la impugnación quedó en la nada. Tealdi rinde el concurso ordinario en “Filosofía de la Educación” y gana” (Entrevista L.R)

Ganan los concursos ordinarios María Corina Balbi de Guilisasti en la cátedra de Inglés (Res. 0218/85); Pablo Yulita en la cátedra Psicología Social (Res. 0245/85); Carlos Tealdi en la cátedra Filosofía de la Educación (Res. 0246/85); Solidario Romero como Director del Departamento de Pedagogía Universitaria (Res. 248/85); Susana Celman en la cátedra Evaluación del Proceso Educativo (Res. 249/85); Yolanda Darrieux en la cátedra de Francés (Res. 258/85); Raúl Núñez en la cátedra Corrientes del Pensamiento (Res. 0260/85); Griselda Tessio en la cátedra Historia Social de la Educación (Res. 0268/85); Carlos Sirica en la cátedra Sociología Argentina (Res. 0271/85); Ramón Félix Caropresi en la cátedra Problemática de la Educación (Res. 293/85); Germán Cantero en la cátedra en la cátedra Planeamiento de la Educación (Res. 294/85); Edgardo Olivo Ossanna en la cátedra Historia Social de la Educación Argentina (Res. 0315/86);

Quedan desiertos por decisión unánime de los Jurados los concursos ordinarios de las cátedras: “Conducción del Aprendizaje”; Conducción del Aprendizaje de Nivel Medio -con taller y residencia; Problemática Filosófica; Conducción del Aprendizaje de Nivel Superior con Taller y Residencia –Práctica Docente-; Conducción del Aprendizaje con Taller. El argumento común de los Jurados fue que ningunos de los aspirantes reunían las condiciones requeridas para el cargo concursado, luego de haberse evaluado los antecedentes y la prueba de oposición –Clase pública y Entrevista-.

Muchos de estos concursos declarados desiertos por los Jurados Expertos, tendrán como contrapartida la presentación de impugnaciones de los aspirantes. Si bien en cada uno de éstos se esbozan de manera diferente las razones para recurrir los dictámenes, el telón de fondo que aúna las argumentaciones, refieren, al desacuerdo con los criterios de evaluación de los jurados. Al respecto es de destacar que ninguna de éstas tiene resolución positiva. Esto es, el Consejo Académico Normalizador Consultivo, rechazó unánimemente las impugnaciones cursadas por considerar como “insuficientes” las argumentaciones vertidas para “poder considerar que se ha incurrido en alguna de las causales de impugnación capaces de invalidar el decisorio del Jurado actuante” - Res. 0253/85; 0254/85; 0255/85; 0256/85 y 0257/85-.

En otros casos, si bien los Jurados expertos decidieron dejar desiertos los cargos de profesores titulares ordinarios, sugirieron la designación de algunos aspirantes como adjuntos. Este fue el caso de Sociología de la Educación con la Prof. Nélica Landreani y de Didáctica de Nivel Medio con la Prof. Dora Marín. Tiempo después, y a los efectos de resolver estas situaciones, llevarían a que la institución convocase los llamados a Titulares, Asociados y Adjuntos. Una de las entrevistas refiere a esta modalidad innovadora de llamados a concursos ordinarios como propuesta de Martha Benedetto.

El día 18 de abril de 1986, quedaba constituido el Consejo Directivo de la Facultad (Res. 0327/86-1) y, por Res. 0334/86, la Decana electa Marta Saldías de Uranga disponía que la Vicedecana electa, Prof. Martha Benedetto de Albornoz, continuara cumpliendo con las funciones de Secretaria Académica de tiempo completo para las que fuera oportunamente designada.

Finalizado el proceso de normalización, la facultad profundizaría las políticas inherentes a la formación teórica y metodológica disciplinar de su plantel docente iniciadas con la normalización. Congruente a esta política sería la propuesta de avanzar en la institucionalización de la formación de carreras de posgrado – Maestría-. Este objetivo se concretaría, recién, avanzados, los años 90.

Con la muerte de Marta Saldías de Uranga, terminaría el mandato como decana Martha Benedetto de Albornoz quien, como dijimos, había sido electa vicedecana en 1986. Su asunción, daría lugar a la promoción de Silvia Dosbá de Duluc en la Secretaría Académica.

La investigación científica en tanto función esencial de la Universidad adquirió por este tiempo un impulso destacado. Con este propósito, se creó la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la

UNER. En la casa, el estímulo al desarrollo de la investigación/producción del conocimiento explicitaría el tejido de **Redes Académicas** con otras universidades nacionales y extranjeras.

A fines de la década, se substanciarían, nuevamente, los Concursos Ordinarios de Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos. **La legitimación del sistema de concursos de antecedentes y oposición estaría acompañada por una gestión exitosa de incrementos en las dedicciones. Ello, sin duda, redundaría positivamente en un apoyo sostenido de las investigaciones al interior de las cátedras.**

La preocupación por **el rol principalista del Estado en la Educación** estaría presente en los diferentes abordajes problemáticos de los Proyectos de Investigación que se motorizaron desde las cátedras. Ellos evidenciarían la necesidad de poner en discusión las **políticas educativas subsidiaristas** que contaban con un largo proceso de acendramiento en los distintos niveles de la educación argentina y que, como se sabe, permitirían en los '90, la cristalización del proyecto educativo neoliberal en su máxima expresión.

Hacia 1988, la sanción de la Ley sobre el régimen económico-financiero de las universidades nacionales permitiría descentralizar la política de compras y contrataciones y, eliminar, las trabas burocráticas de asignación y distribución de presupuesto. También, administrar y generar sus propios recursos.

Finalizado el clima de optimismo que caracterizó a los primeros años de la recuperación de la democracia, un creciente desencanto se apoderó de la sociedad. Los problemas presupuestarios se profundizaron hacia 1988 con la escalada inflacionaria. A principios de 1989, la hiperinflación pulverizó los magros presupuestos universitarios.

Los conflictos gremiales (docentes y no docentes) se agudizaron en los tiempos finales de la presidencia de Alfonsín. Las reiteradas huelgas colorearon la cotidianeidad de la vida universitaria afectando de modo nodal las tareas de docencia e investigación.

A MODO DE CIERRE

Las políticas académicas desarrolladas por la FCE, estuvieron en total sintonía con las políticas universitarias desarrolladas una vez recuperada la democracia en 1983.

La impronta del ideario reformista y la recuperación de ciertas tradiciones institucionales previas, vertebrarían el devenir de las políticas académicas llevadas adelante por la casa en los años 80. Empero, los avatares y los conflictos de época, harían mella en sus particularidades, marcando sus límites y concreciones.

BIBLIOGRAFÍA

Ansaldi, Waldo (2008) (Dir.). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia (1986). *La transición democrática en la educación*. Centro de estudios de cultura y sociedad, San Juan.

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Cavarozzi, Marcelo (2009). *Autoritarismo y democracia*. Ariel, Buenos Aires.

Kohan, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estan-

te Editorial, Buenos Aires.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente –Comps- (2004). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Edhasa, Buenos Aires.-

Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Galarza, D. (2007). *Educación, Conocimiento y Política*, Flacso-Manantiales, Buenos Aires,

Pérez Lindo, Augusto (2015). “Universidad y democracia 1983-2013” en Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos –compiladores- *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 237-249.

Romero, Luís Alberto (1996). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

FUENTES

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Libro de resoluciones: CA, C.D y Decanato: 1983 – 1990.

Entrevistas a informantes calificados.

Rectorado UNER Ordenanza N° 048/84. Supresión de aranceles, anulación del examen de ingreso y cupos de admisión.

Legislación universitaria argentina 1983-1990.

CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM DISCUSSÃO AS PRODUÇÕES DO GRUPO GESTAR/CNPQ

Marilene Gabriel Dalla Corte

Simone da Rosa Messina Gomez

Gabriela Barichello Mello

Cristiano Lanza Savegnago

Universidade Federal de Santa Maria

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No texto são apresentados os principais aspectos teórico-metodológicos e resultados de pesquisas decorrentes das produções científicas do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que diz respeito ao desenvolvimento do projeto de pesquisa guarda-chuva “Contextos emergentes na Educação Básica e Superior na perspectiva da inovação e qualidade dos processos de gestão escolar e universitária”. O projeto problematiza sobre “quais as configurações dos contextos emergentes na Educação Básica e Superior e inter-relações aos processos de gestão escolar e universitária de qualidade” e, nessa direção, tem por objetivo geral “compreender as configurações dos contextos emergentes na Educação Básica e Superior e analisar seus impactos na qualidade e inovação dos processos de gestão escolar e universitária”.

O projeto de pesquisa guarda-chuva funda-se na perspectiva de contribuir, especialmente, com as escolas e universidades passarem a refletir acerca dos processos de gestão educacional e institucional, em interlocução com a interveniência de contextos que são emergentes na atualidade, bem como desenvolver e socializar o conhecimento sobre Educação Básica e Superior nos níveis local, regional, nacional e internacional. Além disso, e não menos importante, prioriza-se o levantamento de experiências inovadoras em gestão educacional e institucional, as quais constituem um banco de dados para fundamentar indicadores de qualidade, bem como subsidiar a [re] articulação de políticas educacionais e processos de gestão nos respectivos contextos educativos objeto das pesquisas (IC, TCC, especialização, mestrado e doutorado) agregadas ao respectivo projeto.

O campo teórico decorrente da pesquisa congrega com os estudos que vêm sendo produzidos acerca de contextos emergentes no bojo de produções da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), tais como os estudos de Franco e Morosini (2012), Morosini (2014), Dalla Corte e Sarturi (2015), Bolzan (2016), Dalla Corte (2017), Zancan e Bolzan (2017), Morosini e Dalla Corte (2018); Dalla Corte, Bolzan e Mello (2020), entre outros. As produções nesta direção estão balizadas pela cooperação e o compromisso social de pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional, onde surge a concepção de “contexto emergente” na educação.

Nesta produção, prioriza-se a ênfase num recorte do referido projeto, com vistas a discutir os contextos emergentes na/da Educação Superior, considerando que o desenvolvimento de subprojetos de pesquisa com esta ênfase é basilar nos estudos originários do Gestar/UFSM. Sobremaneira, as pesquisas decorrentes do projeto guarda-chuva do Grupo Gestar/CNPq têm contribuído com a configuração dos contextos emergentes na Educação Superior, potencializando

autoavaliação e retroalimentação de processos de gestão educacional e institucional na perspectiva da qualidade e da inovação.

Nesse sentido, a seguir, aborda-se os aspectos metodológicos mais gerais que vêm sendo adotados pelo grupo de pesquisa Gestar, bem como a concepção dos contextos emergentes com ênfase na educação superior e, por fim, apresenta-se ações e produtos decorrentes das pesquisas realizadas nessa direção.

ASPECTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NAS PESQUISAS DO GESTAR/UFSM

O delineamento metodológico, do projeto guarda-chuva do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq, ancora-se na abordagem quanti-qualitativa e na flexibilidade de métodos de pesquisa, os quais possam contribuir para a construção de dados teóricos, empíricos, documentais, entre outros.

Nas pesquisas em Educação Superior predominam os estudos de caso (YIN, 2009), pesquisas de estado do conhecimento (MOROSINI, 2014) e, mais recentemente, os estudos comparados (FERREIRA, 2008; BARTLETT E VAVRUS, 2016), considerando as inter-relações entre contextos emergentes e políticas públicas educacionais nas esferas macro, meso e micro. Para técnicas de construção dos dados, em geral, constam as entrevistas, questionários *on-line*, com base na pesquisa bibliográfica e na análise de documentos (GIL, 2009; FLICK, 2009).

A análise realiza-se a partir da triangulação ou aproximação de dados construídos, estimulando o processo de pesquisa centrado nas ações e reflexões dos contextos e sujeitos pesquisados e dos pesquisadores, muitas vezes no meio em que estes estão inseridos e nos produtos que são originados com base nas influências sociais, econômicas e culturais (TRIVIÑOS, 2008). Dentre as abordagens analíticas, o grupo de pesquisa tem adotado a tradicional análise de conteúdo (BARDIN, 2009); a análise do ciclo de políticas (BALL, 1994) e, mais recentemente, algumas pesquisas estão explorando a análise discursiva (FAIRCLOUGH, 1992; CHARAUDEAU, 2006; FOUCAULT, 2007).

Assim, por meio dos instrumentos de pesquisa definidos para a construção de dados, realiza-se o entrecruzamento a partir da tessitura das evidências e do conhecimento teórico-prático acumulado a respeito de cada temática de pesquisa, tendo por base as categorias de análise emergentes dos dados coletados e construídos.

CONCEITUALIZANDO CONTEXTOS EMERGENTES NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A partir dos anos 90, a globalização, de origem neoliberalista, trouxe reflexos para todos os setores da sociedade, incluindo a educação superior. Assim, a ideia de internacionalização da Educação Superior foi ganhando espaço e sofrendo forte influência dos organismos internacionais (UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL) promovendo novos desafios aos gestores governamentais e institucionais.

Nessa direção, os interesses do mercado global passaram a determinar questões de qualidade da educação, baseados em indicadores de avaliação, com a finalidade meritocrática para o financiamento educacional. Tal concepção entra em tensão com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, como uma “mutação”, ou seja, uma nova tendência mundial, ocasionando novas rearticulações das políticas públicas e dos processos de gestão da educação. Esse processo de mudança que requer novas formas de pensar e agir caracterizam os chamados “contextos emergentes da Educação Superior”

Morosini (2014, p. 387), com base nas reflexões sobre “mutação” de Didriksson (2008), vem referindo novos desafios e que é preciso considerar as demandas locais num contexto global.

Esse estado de mutação traz consigo Contextos Emergentes da Educação Superior: configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. (RIES, 2013). São contextos que tem o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos. (MOROSINI, 2014, p. 387)

Diante disso, compreende-se que os contextos emergentes se constituem em desafios e perspectivas que podem surgir por meio de políticas públicas, e que demandam novas concepções e posicionamentos de gestão nas instituições educativas. Para Dalla Corte (2018, p. 358): [...] na conjuntura dos “contextos emergentes”, as “mudanças”, as “novas direções”, os “novos desafios” se constituem em “novas exigências”, em “novas realidades”, em “novas formas de fazer”.

Os contextos emergentes se configuram na dicotomia entre as forças do mercado global e as forças de desenvolvimento social local e nacional, em que: “Os contextos emergentes ocupariam um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e um outro de educação superior neoliberal” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Perante o exposto, as universidades têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel na construção do conhecimento e da formação como bens públicos para adotar o mercado como referência de sua produção e de sua gestão” (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010, p. 53). Observa-se, também, que as reformas educacionais das últimas décadas se encontram já alinhadas às políticas mundiais de educação, assim como pela regulação e implementação de ações estatais que, sob o viés da qualidade e modernização, apontam avanços por meio de dispositivos prescritos por organismos internacionais, pelo Ministério da Educação (MEC), agências de fomento (Capes, CNPq, entre outras), entre outros atores no cenário mundial, nacional e local.

Na América Latina, os contextos emergentes são caracterizados por:

[...] sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente; Sistema de Educação Superior em expansão e interiorizado; Macro Universidades; Multicampos de estruturas diferenciadas; Institutos Tecnológicos Fundamental, Médio, Médio Superior e Superior; Concentração da Empresa Privada no acesso social e no número de instituições; Investigação com multiplicidade de laboratórios e institutos de ciência que abarcam todas as áreas de pensamento humano e suas fronteiras; Massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização. [...] (MOROSINI, 2014, p. 388-389)

No Brasil, verifica-se, além dos apontamentos latino-americanos, uma expansão acelerada da Educação Superior mediada por políticas públicas de diversificação e pela privatização, conduzidas pelo Estado. Nesse sentido, Castro (1999) aponta as políticas de expansão e qualificação do Ensino Superior tendo por base a reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº 2.306/97), baseadas nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96). Tais medidas serviram, por exemplo, para ampliar a infraestrutura, aumentar o ingresso de alunos, porém não deu conta de manter todas as condições de permanência e nem conseguiu chegar perto de universalizar a Educação Superior no Brasil; promoveu a contratação de docentes e técnicos administrativos em educação, mas logo depois o Estado cortou direitos dos servidores públicos e diminuiu os recursos financeiros destinados à manutenção da nova infraestrutura; gerou rankings entre universidades num sentido competitivo; promoveu

uma corrida à qualificação profissional (em nível de pós-graduação), no entanto suspendeu os concursos públicos que poderiam empregar esses profissionais, entre outros que poderiam ser elucidados.

Ainda, considera-se que nos últimos anos, após um vultoso investimento na Educação Superior brasileira com vistas a expansão, o Estado passou a diminuir drasticamente o financiamento, gerando um retrocesso a todas as políticas anteriores. Tudo isso somado a um contexto pandêmico sem precedentes toma proporções ainda maiores e direciona o cenário atual para a privatização da Educação Superior e, ainda mais contraditório, a depreciação da qualidade deste nível de ensino no Brasil, quando se trata de instituições públicas, ao adotar um sistema remoto de forma improvisada, sem considerar as condições da comunidade acadêmica. Consta-se, então, contexto engendrado de múltiplas incoerências, problemáticas sociais e econômicas que desencadeiam desigualdades inclusive educacionais, problemas multifacetados que estão relacionados a opções e ações político-pedagógicas institucionais, caracterizando, sobremaneira, várias fontes de estudos para a perspectiva de contextos emergentes.

RESULTADOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO

O Gestar constitui-se num grupo de estudos e pesquisas que atua com vistas a contribuir para a compreensão, o fortalecimento e a consolidação da [re]construção e [re]formulação de políticas públicas educacionais e processos de gestão, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. O grupo tem priorizado a consolidação e gestão colaborativa de rede(s) de pesquisa interinstitucional nacional e internacional, utilizando-se de estratégias variadas para promover a construção, interação, articulação e produção compartilhada entre as instituições, nacionais e estrangeiras, participantes do projeto, tais como: reuniões presenciais e virtuais; realização de encontros e eventos (distância e presencial) para planejamento; troca de experiências; formação dos pesquisadores, colaboradores e demais envolvidos; elaboração compartilhada virtual ou presencial de artigos, papers, relatórios, entre outros; acesso aos recursos do portal que será desenvolvido para e pelo projeto; realização de seminários internacionais anuais.

Além disso, são priorizadas estratégias de socialização e difusão do conhecimento, considerando, em especial, a produção de trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, artigos, ensaios e dossiês científicos, individualmente ou de maneira compartilhada entre os pesquisadores e colaboradores, os quais são disponibilizados para publicação em livros, periódicos da área da educação, assim como em anais de eventos da área da educação, com vistas à interlocução de novos pesquisadores com pesquisadores com produção e experiência consolidada.

Outra perspectiva importante e indispensável na consecução do projeto guarda-chuva do Gestar/UFMS, se refere às ações de transferência de conhecimento na área da Educação Básica e Superior, considerando a (re)significação, (re)elaboração e implementação de políticas públicas e processos de gestão educacional e institucional. Nessa ótica, são elaborados documentos relacionados às IES e Redes/Escolas partícipes da pesquisa, fundamentados nos resultados de pesquisas subjacentes ao projeto e subprojetos. Cabe destacar que a construção democrática e compartilhada entre os pesquisadores, colaboradores e demais participantes, potencializa a (re)formulação de concepções e práticas político-pedagógicas, com vistas a balizar processos de gestão educacional e institucional inovadores e de qualidade.

Destaca-se para este estudo as pesquisas voltadas para a discussão da Educação Superior e suas interfaces. Ambas as pesquisas têm como centralidade a discussão acerca da Educação Superior e os contextos emergentes em diferentes proporções, uma vez que sincronizam debates e convergem a partir das acepções basilares sobre os contextos emergentes, que têm caracterizado

e dimensionado o Grupo Gestar. Entre suas nuances destacam-se, conforme Figura 1, o foco das referidas pesquisas.

Figura 1 - Temáticas das pesquisas dos participantes do grupo Gestar/CNPq



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), constata-se que apresentam discussões contemporâneas e refletoras de movimentos educacionais. O trabalho intitulado “Políticas públicas e contextos emergentes na perspectiva da reestruturação curricular dos cursos de Matemática licenciatura da UFSM”, autoria de Teixeira (2018), objetivou compreender a abrangência e as relações dos contextos emergentes da Educação Superior nos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM. Os resultados apontam para a importância da dinâmica e organização dos Cursos de Matemática Licenciatura considerarem nos processos de reestruturação curricular a perspectiva do diálogo, das especificidades de um curso de formação de professores e percursos formativos dos docentes e estudantes.

O TCC de Silva (2016), “Diversidade e in/exclusão: vozes e silêncios na formação do/a pedagoga/a”, tem como temática central a diversidade nos processos formativos no curso de Pedagogia, pois, tanto escola como universidade são produzidas/produtoras de um contexto plural, multicultural e de múltiplas identidades. Já a pesquisa de TCC intitulada “Cursos de licenciatura em Educação especial e Contextos emergentes”, de Mello (2017), evidencia uma nova face emergente, de um imperativo educacional que vinha com o curso de Educação Especial, objetivando compreender a inter-relação de políticas de Educação Superior com os contextos emergentes nos cursos de licenciatura em Educação Especial Licenciatura-plena diurno, noturno e EaD da Universidade Federal de Santa Maria. Os resultados encaminharam para o reconhecimento de desafios e novos modos de ser, estar e organizar as instituições, especialmente no que diz respeito à busca de novas maneiras de gestão administrativa, financeira e pedagógica.

As dissertações de mestrado trouxeram potentes discussões que evidenciaram o debate acerca dos contextos emergentes. Além do impacto científico e social, as pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional do PPPG, também, resultam em um produto elaborado para determinado contexto profissional, como é perceptível nos estudos de Mendes (2019) que elaborou uma pro-

posta de Bases para um Programa de Cooperação Acadêmica Internacional entre a UNIPAMPA (campus Santana do Livramento) e a UDELAR (unidade Rivera, Uruguai).

No mestrado acadêmico em Educação, cabe o destaque para três pesquisas. A dissertação de mestrado de Silva (2019), intitulada “Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de Pedagogia diurno da UFSM”, teve por objetivo geral analisar a produção de relações entre os discursos de cultura e a formação inicial de pedagogos/as a partir do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia diurno da UFSM. A pesquisa potencializou reconhecer a formação docente como um espaço privilegiado para fomentar questionamentos sobre “realidade”, “verdadeiro-falso”, “conhecimentos válidos”, e que essas construções de sentidos estão imbricadas com contextos emergentes de toda a ordem na produção de significados para o processo identitário do/a educador/a e do/a educando/a.

A pesquisa de Mello (2020) “Liquidez dos discursos e contextos emergentes na educação superior no Brasil: a perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas” busca realizar uma análise discursiva, na perspectiva de Charaudeau, visando compreender a produtividade discursiva e contextos emergentes na Educação Superior no Brasil, na perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas através de publicações realizadas em páginas de notícias online e redes sociais. Concluiu-se que os discursos evidenciados estão em inter-relação com as metas e “orientações” dos organismos multilaterais no sentido de privatização da Educação Superior pública no Brasil. Estas novas configurações de Contextos Emergentes se tornaram ainda mais incisivas em seus processos, tornando-se um imperativo através das tecnologias e seus usos que, cada vez mais, refletem um (des)controle social.

A dissertação intitulada: “Inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM na perspectiva dos contextos emergentes”, de Roso (2019), objetivou analisar a perspectiva dos contextos emergentes na Educação Superior e atuais políticas públicas, considerando aspectos relacionados à inserção das ações de extensão nos currículos de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os resultados para a evidência de desafios quanto a compreensão da extensão no currículo como campo formativo acadêmico, o que se considera emergente porque demanda investimento na compreensão das políticas e práticas extensionistas a fim de romper com linearidade da organização curricular dos cursos de graduação e a perspectiva assistencialista da função social da Universidade.

Já as pesquisas de doutorado, em andamento, priorizam evidenciar paradigmas educacionais presentes que têm contribuído para ressignificar a Educação Superior. Nesta produção, serão enfatizadas duas das propostas em andamento. O projeto de tese intitulado “Extensão universitária em contextos emergentes: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC), sob a responsabilidade de Gomez (2021), tem por objetivo compreender a configuração da extensão universitária no Brasil e na Argentina, sob a perspectiva comparada de contextos emergentes na Educação Superior, representados pela Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) e Universidade Federal de Santa Maria (Brasil). Os sujeitos colaboradores são gestores universitários e coordenadores de ações de extensão das universidades em questão. Como resultados preliminares identificam-se como contextos emergentes convergentes ao Brasil e Argentina, com relação à extensão universitária: processos de efetivação da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação; estímulo à ações de extensão voltadas aos direitos humanos, interculturalidade, sustentabilidade ambiental; enfrentamentos no contexto pandêmico; incentivo à transferência da tecnologia enquanto prestação de serviço extensionista; processos avaliativos de ações extensionistas. A autora parte do pressuposto de que contextos emergentes atuam na dicotomia entre responsabilidade social (mercadológica) e compromisso social (visão crítica).

Quanto ao projeto de tese “A inserção social dos Mestrados Profissionais em Educação: po-

tencialidades e desafios”, de Lanza (2021), tem por objetivo compreender como se concretiza a inserção social no contexto dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) de Instituições de Educação Superior (IES) públicas com notas 4 e 5 na avaliação quadrienal de 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os sujeitos colaboradores serão os coordenadores dos programas de MPE. A expectativa é que os resultados possibilitem apontar caminhos para qualificar os MPE, o que, por extensão, contribuirá para a qualificação, especialmente da Educação Básica e, também, de outros contextos educativos. Além disso, almeja-se que os achados da pesquisa contribuam para ampliar as discussões sobre as potencialidades e os desafios da inserção dos MPE enquanto contexto emergente na pós-graduação.

As pesquisas refletem novos cenários para a Educação Superior e debatem sobre temáticas específicas que carregam a singularidade do pesquisador, no entanto, como grupo de pesquisa, é possível identificar que os estudos trazem em seus escritos o envolvimento e as relações que se estabelecem enquanto coletivo, refletindo numa diversidade de discussões que contribuem para os contextos educacionais e sujeitos envolvidos refletirem acerca de sua realidade, desafios e possibilidades de [re]articulações nos processos de gestão.

(IN) CONCLUSÕES

As (in) conclusões aqui apresentadas sinalizam o movimento constante caracterizado por produções científicas em andamento e concluídas no âmbito do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq/UFSM. O projeto guarda-chuva vem produzindo resultados e impactos que possibilitam, a partir da perspectiva da pesquisa compartilhada e em rede nacional e internacional, contribuir com a análise crítica e propositiva de (re)configurações e (re)articulações de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Superior, na perspectiva da gestão contextualizada e subsidiada por referenciais teóricos e legais, tendo em vista o estudo das interfaces e interveniências de contextos emergentes.

Nesse sentido, os principais impactos das pesquisas desenvolvidas pelo Gestar/CNPq dizem respeito a: fortalecimento de redes de pesquisa interinstitucional em âmbito nacional e internacional; produção de novos sentidos acerca da cultura organizacional escolar e universitária, considerando as demandas levantadas e a (re)articulação das mesmas de maneira inovadora dos processos de gestão administrativa, pedagógica e/ou financeira; estabelecimento da interlocução entre instituições de educação básica e superior em contexto nacional e internacional; ampliação da capacidade de compreensão e interpretação das políticas públicas educacionais e suas implicações/impactos em contextos emergentes; configuração dos contextos emergentes na educação básica e superior e, também, inter-relacionados à qualidade da gestão escolar e universitária; participação da comunidade escolar e universitária, nos processos de pesquisa e interlocução com as demandas sinalizadas e com potencial de (re)articulação inovadora de seus projetos político-pedagógicos; interlocução entre gestores/professores escolares e universitários, entre outros atores, em íntima inter-relação e reflexão crítica acerca da repercussão/impactos dos contextos emergentes na gestão de processos educacionais; e produção de indicadores de qualidade a partir dos impactos das políticas de democratização, inclusão e diversidade, expansão e diversificação relacionadas à inovação e à qualidade dos processos de gestão educacional e institucional na educação básica e superior.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. *Rethinking case study research: A comparative approach*. Taylor and Francis Inc., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315674889> Acesso em: 28 mar 2021.
- BOLZAN, D. P. V. *Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*. Projeto de Pesquisa. Universal – MCTI/CNPq nº 01/2016. UFSM, 2016.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, DF: INEP, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Revista Educação (PUCRS. Online)*, v. 40, p. 357-367, 2017.
- DALLA CORTE, M. G.; BOLZAN, D. P. V.; MELLO, G. B.. *Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior*. São Paulo: Pimenta Cultural, 599p. 2020.
- DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 1, p. 160, 2016.
- DIDRIKSSON, A. (Coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina*. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FERREIRA, A. G. *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. *Educação*, v. 31, n. 2, 14 mar. 2008.
- FERREIRA, E. & OLIVEIRA, D. A. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Flick, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marilia Costa. *Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4057/3324>>. Acesso em 4 maio 2021.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MELLO, G. B. *Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes*. 2017. 33p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- MELLO, G. B. *Liquidez dos discursos e contextos emergentes na educação superior no Brasil: a perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas*. 2020. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.
- MENDES, F. Z. *Cooperação e integração regional na perspectiva sul=sul: contribuições à internacionalização da educação superior*. 2017. 240 p. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, p. 385-405, v. 19, n. 2, jul. 2014
- MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da

- Educação Superior no Brasil. *Revista Educação em Questão* (Online), v. 56, p. 97-120, 2018.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C.. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista da Educação*. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- RIES - REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. EDUCAÇÃO SUPERIOR E COBNTXTOS EMERGENTES. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.
- ROSO, G. P. *Inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM na perspectiva dos contextos emergentes*. 2018. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- SILVA, L. G. da. *Cultura e currículo como fio de leitura da reformulação curricular do curso de Pedagogia diurno da UFSM*. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.
- SILVA, L. G. da. *Diversidade e in/exclusão: vozes e silêncios na e formação do/a pedagogo/a*. 2016. 92 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.
- TEIXEIRA, M. L. S. do S. *Políticas Públicas e Contextos Emergentes na perspectiva da reestruturação curricular dos cursos de matemática licenciatura da UFSM: movimento, dilemas e desafios*. 2018. 98 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- YIN, R. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: BookMan, 2005.
- ZANCAN, S., & BOLZAN, D. P. V. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. *Educação Por Escrito*, 8(2), 244-259, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28394> Acesso em: 20 maio 2021.

EJE TEMÁTICO

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL SISTEMA DE ENSEÑANZA FORMAL Y PARA LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA NO FORMAL.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SISTEMA DE ENSINO FORMAL E PARA ATIVIDADES NÃO-FORMAIS DE ENSINO.

A AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PREVENÇÃO DE CATÁSTROFES

Alexandre Oliveira Silva¹

Amarildo Luiz Trevisan²

Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Este estudo, partindo do tema formação cultural (*Bildung*), pretende promover uma reflexão preliminar sobre os aspectos que são relevantes para a autoformação dos educadores para atuarem na prevenção de catástrofes. Para tal, utiliza-se como base das discussões, principalmente, as contribuições de Adorno.

Desta forma, propõe-se a utilização do método hermenêutico dialógico como fio condutor deste processo de imersão, aqui chamado de autoformação. Método que se ancora numa perspectiva transdisciplinar de abordagem do conhecimento e dos problemas emergentes da realidade e, assim, colaborativa, considerando uma aprendizagem que acontece na interação verdadeira e solidária com o outro. Autoformação que ocorrerá, também, pela via da arte, vista como uma estratégia potente de ressignificação, reelaboração e reação às catástrofes.

Neste sentido, o texto explora algumas temáticas que são caras à autoformação de educadores para a prevenção de catástrofes e tragédias, a citar: os aspectos filosóficos e legais da educação – que precisam embasar qualquer proposta séria de formação de educadores e a história e os testemunhos das catástrofes – que permitem entender sua relação de causas e consequências. Assim como, a conjuntura econômica, política, social e cultural em que a sociedade e a escola estão inseridas – que favorece uma análise mais profunda e abrangente destes fenômenos socioambientais e os paradigmas – que subsidiam a construção de conhecimentos e saberes que são fundamentais para a autoformação dos educadores e para sua atuação na prevenção destas catástrofes.

REFLEXÕES ACERCA DA AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES E A PREVENÇÃO DE CATÁSTROFES

É num mundo de tensões e contradições entre distopia e utopia, disforia e euforia, trauma e prazer, realidade e ilusão, alienação e consciência que a sociedade e o indivíduo vivem hoje em dia. Realidade em que as catástrofes ecológicas e humanitárias, cada vez mais frequentes, geram reações nos indivíduos e sociedade de conformismo paralisante ou de alarmismo resultante em reação e enfrentamento. Contexto que, em grande parte, decorre do hipercapitalismo (exacerbação do capitalismo global); da necropolítica (poder do Estado e dos governos sobre a morte e desta forma, sobre a vida dos cidadãos), do abismo social entre ricos e pobres e da crescente

¹ Orientador Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

² Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS/Brasil, Pós-Doutor em Humanidades - Universidade Carlos III, de Madri-Espanha, e pesquisador PQ-1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil.

intolerância e violência que permeiam as relações humanas. Seguidas da paradoxal crise de valores e de identidades; da ausência de consciência planetária da sociedade e da busca egoísta e desenfreada pela gratificação por parte dos indivíduos. Cenário sobre o qual Buarque (2015, p. 1) afirma que:

Aparentemente estamos em um tempo em que argumentos não têm papel pedagógico; só as catástrofes convencem. O mundo parece ter apenas duas cores e estar parado no tempo; as análises que procuram mostrar as diferentes nuances dos problemas e prever suas consequências são recusadas. Há uma clara preferência pelas ilusões instantâneas no lugar da realidade em movimento, até que a pedagogia da catástrofe desperte a consciência, corrigindo os erros quando o preço já é muito alto.

A escola representa, nesta trama, um importante espaço político de reação e enfrentamento desta conjuntura, no qual as relações e as representações sociais são vividas e precisam ser hermenêuticamente interpretadas. Já que é nela, através da educação, do currículo formal, informal e das experiências de aprendizagem, que os educandos constroem um repertório de conhecimentos e saberes que favorecem sua preparação para compreender, interpretar, agir e reagir aos desafios impostos por esta realidade voraz e complexa. Colaborando, também, para a ampliação de sua capacidade de prevenir catástrofes ecológicas e humanitárias.

Ainda buscando contextualizar este importante papel social da educação, da escola e dos educadores na prevenção de catástrofes ecológicas e humanitárias, é coerente analisar os aspectos legais que subjazem esta intenção, observando o exposto na Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), que em seu Art. 6 especifica o papel da educação na prevenção de catástrofes:

XI - incentivar a instalação de centros universitários de ensino e pesquisa sobre desastres e de núcleos multidisciplinares de ensino permanente e a distância, destinados à pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos, com vistas no gerenciamento e na execução de atividades de proteção e defesa civil;

XII - fomentar a pesquisa sobre os eventos deflagradores de desastres; e

XIII - apoiar a comunidade docente no desenvolvimento de material didático-pedagógico relacionado ao desenvolvimento da cultura de prevenção de desastres (BRASIL, 2012, p. 3).

Neste sentido, a PNPDEC acrescenta, em seu Art. 29 e § 7, que: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2012, p. 11).

Seguindo esta lógica, para que a escola possa implementar a proposição da PNPDEC e contribuir efetivamente para a prevenção de catástrofes, é imprescindível um processo de formação cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) mais amplo e profundo de seus educadores para a mediação destas relações e representações sociais em contínua transformação e contestação - o que pode ser denominado como formação cultural. A formação cultural, ou *Bildung*, corresponde à formação vista como processo, à autoformação, ao formar-se.

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. [...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem

uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (BERMAN, 1984, p.142).

Assim, a autoformação dos educadores para a atuação na prevenção de catástrofes ecológicas e humanitárias precisa começar pela compreensão do que é catástrofe. Desta forma, como ponto de partida, segue a definição de Arthur Nistrovski e Márcio Seligmann-Silva, que explicam: “a palavra “catástrofe” vem do grego e significa, literalmente, “virada para baixo” (*kata* + *strophé*). Outra tradução possível é “desabamento”, ou “desastre”; ou mesmo o hebraico Shoah, especialmente apto no contexto” (NESTROVSKI E SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 8).

Todavia, para além dos aspectos trágicos dos conceitos grego e hebraico, a catástrofe pode ser vista sob a ótica da autoformação, que é o que se pretende aqui, como uma virada para baixo que promove uma reação e, assim, um giro para cima. Ou seja, uma crise que propicia uma resignificação, uma reelaboração, uma reação e um enfrentamento para que estes fatos não se repitam.

E para que a autoformação seja capaz de resignificar as experiências catastróficas, é elementar a retomada da discussão dos aspectos filosóficos da educação que norteiam, num aspecto macro, as agendas das políticas educacionais e num aspecto micro, a composição dos currículos escolares.

Aspectos que, por sua parte, subjazem a investigação hermenêutica filosófica do papel da educação, da escola e dos educadores na sociedade pós-moderna apresentada por Bauman (1998). Ou seja, momento em que se torna crucial transcender a educação meramente centrada no saber-fazer - na epistemologia da prática que se desenvolve hoje nas escolas de orientação filosófica progressista, favorecendo uma educação que possibilite o saber-expressar e o saber-prevenir, tão essenciais quando o tema é catástrofe.

A autoformação destes educadores, precisa, contudo, ter como cerne uma abordagem colaborativa, já que como afirma Freire (1987, p. 68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Desta forma, os problemas terão um maior potencial de resolução, quando analisados por um grupo de sujeitos que, ao reunirem seus esforços, repertórios e experiências, poderão trabalhar em prol de um objetivo comum. Isso vale para o grande desafio da prevenção de catástrofes, quando a ação articulada e coordenada dos educadores será muito mais profícua.

A modernidade líquida, veloz, efêmera e fluída, apresentada por Bauman (2001), demarcada por inúmeras tragédias, por sua vez, tem evidenciado o fracasso de abordagens iminentemente técnicas, empíricas e disciplinares para a resolução dos problemas sociais. Sendo fundamental trazer à baila os aspectos filosóficos, humanos, culturais e as abordagens transdisciplinares, que são capazes de promover um processo efetivamente hermenêutico – de interpretação dos fenômenos sociais e educacionais, através de uma escuta qualificada e de um diálogo aberto com o outro que, por fim, resulte na tomada de consciência e na ação transformadora. O que vale também para o contexto dos educadores para sua atuação na prevenção de catástrofes ecológicas e humanitárias, dada sua complexidade e sua diversidade de causas e consequências.

A autoformação dos educadores ainda perpassa pela formação de uma consciência planetária (BOFF, 2009), partindo da compreensão de que o ser humano é um organismo biológico complexo do qual não se tem o domínio completo. Assim como da natureza - da qual ele faz parte, e desta forma, requer, para que não pereça, a adoção de medidas profiláticas de promoção da saúde durante a vida, para que não tenha como consequência as doenças ou, em última instância, a morte prematura. As quais são resultantes de um viver desprovido de autopreservação

e da preservação do meio ambiente, do qual vem os recursos que permitem a manutenção de sua vida. Sobre esta temática, Freud (1978) afirma que: “nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte desta natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de realização e adaptação” (p. 88-89).

Nesta perspectiva, integra a autoformação a reflexão de que a natureza, assim como o organismo humano, requer ações proativas, de cunho preservacionista, que repercutam na real consciência planetária do ser humano. Quando é preciso transcender o discurso largamente difundido pelo Estado capitalista de “desenvolvimento”, conceitual e visualmente atraente e que engendra as engrenagens e as agendas da biopolítica³. Discurso que, no fundo, denota sua natureza perversa e sórdida, centrada no acúmulo do capital e que precede uma série de catástrofes ecológicas e humanitárias, para as quais nem a sociedade e nem o Estado têm, na maioria das vezes, os recursos objetivos e subjetivos para fazer frente.

É, por sua vez, com o objetivo de prevenir e minimizar estas tragédias ecológicas e as humanitárias, que a educação, pela via da autoformação de seus educadores, como mecanismo político de resistência e como tecnologia de transformação social, precisa fazer uma análise hermenêutica da história das catástrofes e, também, dos testemunhos de seus atores. Permitindo, assim, uma reelaboração e uma ressignificação destes fatos trágicos, para que não se repitam. Contribuindo para que se efetive o objetivo educacional apresentado por Adorno (1995, p. 137): “o centro de toda a educação política deveria ser que Auschwitz não se repita”.

No que se refere à reelaboração do passado ao presente Adorno reflete que:

O passado não é um ponto fixo” do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora. “A verdade, o absoluto, não apenas como substância, mas como sujeito”, diria Hegel (ADORNO, 1995, p. 24).

Partindo deste entendimento, é possível realizar uma retomada de alguns exemplos de catástrofes ecológicas e humanitárias que demarcaram a história do passado ao presente, que provocaram muitas mortes, que tiveram repercussão mundial e que merecem um estudo histórico e testemunhal mais profundo em meio à autoformação dos educadores, tais como: o Terremoto de Lisboa (1755) – com cerca de 30.000 mortos; o Holocausto de Auschwitz (1941 a 1945) – com cerca de 6.000.000 de mortos; os Bombardeios de Hiroshima e Nagasaki (1945) – com cerca de 214.000 mortos e o Ataque terrorista ao World Trade Center em Manhattan (2001) – com 3.045 mortos. Também merecem ser citados: o Tsunami de Sumatra (2004) – com cerca de 227.898 mortos; o Massacre do Realengo (2011) – com 13 mortos, o Incêndio da Boate Kiss em Santa Maria (2013) – com 245 mortos, o Massacre de Suzano (2019) – com 10 mortos e a atual Pandemia Global da COVID-19 – com 2.746.581 mortos, sendo destes 301.087 do Brasil até 25/03/2021.

É, desta forma, na busca hermenêutica dialógica (GADAMER, 1998) dos preceitos filosóficos que subjazem estas ocorrências trágicas que os educadores, através de sua autoformação e da educação, podem colaborar para a tomada de consciência e para a mudança de atitudes do ser humano. Para que este não cometa os mesmos erros e, também, para que não perca de vista sua humanidade, vencendo, assim, as influências internas e externas que o levam para o caminho da ignorância, do orgulho, da intolerância, da violência, do medo, da dor e da extinção. Sobre a tentação do orgulho Dupuy ressalta que:

³ Biopolítica que nas palavras de Castro pode ser entendida como: “uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar estatização do biológico” (CASTRO, 2009, p. 57).

Penso que a principal ameaça que hoje pesa sobre o futuro da humanidade é a tentação do orgulho. Sabemos por alto como serão as catástrofes futuras. Aquecimento climático, destruição do ambiente, tecnologias que escapam ao controle dos que as conceberam, utilização terrorista ou estatal de armas de destruição em massa, conflitos mundiais provocados pelo pânico que se apoderará dos povos da Terra quando tomarem, por fim, consciência de que não a podemos explorar impunemente por muito tempo: pouco importam ao filósofo as formas particulares que estas catástrofes tomarão, visto provirem de uma mesma fonte. Em todos os tempos os homens tiveram de aprender a viver com os resultados inesperados das suas ações, que se viravam contra eles, como se fossem potências estrangeiras. Desta experiência primordial da autonomia da ação em relação às intenções dos seus autores nasceram, provavelmente, o sagrado, a tragédia, a religião e a política - outros tantos dispositivos simbólicos e reais susceptíveis de manterem dentro de limites esta capacidade altamente perigosa que os homens têm de desencadear, no intrincado dos negócios humanos, processos irreversíveis e que não têm fim (DUPUY, 2006, p. 1192).

A arte, neste sentido, como mecanismo simbólico e, ao mesmo tempo, real tem contribuído grandemente para a reelaboração, a ressignificação e a reação às catástrofes e, desta forma, precisa integrar a autoformação dos educadores. Já que é através da arte que o ser humano é capaz de expressar sua essência, de autoconhecer-se, de autorregular-se e de interpretar a essência dos fatos históricos e dos fenômenos sociais. A sensibilização provocada pela arte é um importante elemento de humanização, de reflexão, de conscientização, de crítica social, que age no redirecionamento e na reformulação das pulsões de destruição, dos conflitos, da violência e da barbárie. Desta forma, a arte compõe um elemento fundante da autoformação e da ação dos educadores em busca da mudança de consciência que, por fim, culmine na profilaxia das catástrofes ecológicas e humanitárias. Para Adorno (1982, p. 312)., contudo, é: “na arte que o sofrimento pode ainda achar sua própria voz, consolação, sem ser imediatamente traído por ela”.

Na busca pelo autoconhecimento, é que Adorno (1995) reflete sobre a importância de o ser humano fazer uma “inflexão na direção do sujeito” (p. 120), buscando compreender os mecanismos que o levam a cometer tais atos. Já que é tomando consciência de seu inacabamento, da necessidade de conviver com o outro e do outro e de viver harmonicamente com o meio ambiente que o cerca, que ele pode evitar, ou mesmo, remediar tais ocorrências e avançar no caminho de sua autoformação, autorregulação e autopreservação.

Doravante, a autoformação dos educadores precisa dar protagonismo a uma educação, nas palavras de Adorno (1995), contra a barbárie, que colabore para que os indivíduos alijados dos processos civilizatórios tenham, pela via da conscientização e da autorregulação, controle sobre seus impulsos de destruição. Impulsos que, normalmente, se materializam em atos de violência ou mesmo em catástrofes ecológicas e humanitárias.

A educação, neste contexto, tem o importante papel de colaborar para a construção de uma cultura que transcenda a intolerância e a violência, favorecendo a efetiva emancipação dos sujeitos. Rompe, deste modo, com as amarras da dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado que compõem as bases da estrutura social, historicamente constituída e que figuram como o reino causador das catástrofes, os quais precisam figurar entre os principais pontos de reflexão e discussão quando o tema é autoformação dos educadores para a prevenção de catástrofes.

Para mais, atuando na contramão da atual necropolítica e dos crescentes discursos neofas-

cistas, é que os educadores, por meio de um processo hermenêutico dialógico (GADAMER, 1998), promovido pela autoformação, podem realizar junto aos educandos e à sociedade uma reflexão sobre a conjuntura econômica, política, social e cultural. Conjuntura que tem ocasionado desfechos tão trágicos e irreversíveis, como é o caso da catástrofe ecológica, que está provocando o aquecimento global e o degelo dos glaciares.

O processo dialógico na hermenêutica gadameriana favorece:

(...) não apenas uma dialética entre razão e tradição, na qual as duas apenas buscam chegar a um ponto em comum (como proporia a dialética platônica), nem mesmo uma ciência monológica, que avançaria propondo conceitos e objetivos fixos. A partir do processo de linguagem, a Hermenêutica abrange as duas características e vai além delas, dialogando através dos tempos, em busca de uma interpretação o mais próximo possível da verdade (BARBOSA, 2018, p. 05).

Além do diálogo hermenêutico é fundamental que os educadores desenvolvam, através de sua autoformação, a capacidade da escuta sensível e qualificada dos seus colegas, dos educandos e da sociedade. Para que possam apreender a realidade, as informações e/ou conhecimentos, os comportamentos, os significados, as representações e os sentimentos suscitados em torno das catástrofes ecológicas e humanitárias. Para que, de forma colaborativa e transdisciplinar, possam buscar ações preventivas para que estas ocorrências não se repitam e para que estejam afinadas às especificidades do contexto no qual estão inseridos.

Momento em que a autoformação dos educadores perpassa, também, pela compreensão da dialética e complexa realidade em que o humano se insere, para identificar as causas e as consequências dos inúmeros fatos catastróficos que vêm ocorrendo, cada vez, com maior frequência, abrangência e gravidade. E, neste sentido, é pertinente refletir que estas ocorrências tendem a acentuar ainda mais as desigualdades existentes, atingindo de forma mais direta e severa aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade e que ficam mais susceptíveis às catástrofes ecológicas e humanitárias.

Daí decorre a necessidade de uma autoformação efetivamente integral, democrática, ética, crítica, reflexiva e emancipatória. Autoformação que seja capaz de orientar os educadores para a resistência à alienação, à reificação do ser humano, à distopia, ao neoconservadorismo, ao reducionismo, ao negacionismo científico, ao preconceito, à discriminação e à intolerância à diversidade. Assim como, à violência, ao darwinismo social, ao capitalismo, ao colonialismo, ao patriarcado, à destruição do meio ambiente e ao genocídio. Para Tonet (2005, p. 177): “em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”.

Neste sentido, a autoformação dos educadores, com foco em ações de profilaxia das catástrofes ecológicas e humanitárias, precisa estar centrada, sobretudo, na manutenção da vida e na prevenção de mortes. Além disso, é importante salientar que há a necessidade de um aporte de recursos financeiros, por parte do Estado, da iniciativa privada e da sociedade organizada, para a implementação destas ações de autoformação. Para que países, estados, municípios e comunidades não sejam pegos totalmente de surpresa ou ainda sem disporem de uma capacidade de resposta instalada para estas ocorrências trágicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema catástrofes é ainda pouco explorado pelos currículos escolares. Porém, com o atual agravamento destas ocorrências, faz-se urgente que esta postura seja revista. Sendo crucial que a

educação, diante de seu grande potencial transformador, através da formação cultural de seus educadores e, por consequência, de seus educandos, traga esta discussão para dentro da escola. Com o objetivo de promover um giro para cima - uma reação de enfrentamento pela via da prevenção, principalmente, para que estas tragédias não se repitam.

Nesta perspectiva, a formação cultural dos educadores, concebida como um processo de autoformação e, ao mesmo tempo, coletivo, dialético, hermenêutico, dialógico, colaborativo e transdisciplinar precisa refletir sobre os aspectos filosóficos da educação, de forma a contribuir efetivamente para a prevenção das catástrofes ecológicas e humanitárias. Possibilitando, assim, que os autores educacionais possam repensar o papel do humano na paradoxal conjuntura econômica, política, social e cultural dos dias atuais, demarcada pelo voraz hipercapitalismo e pela impiedosa necropolítica.

Autoformação que precisa, também, retomar a história e os testemunhos das catástrofes do passado, de forma a permitir a reelaboração e a ressignificação dos fatos e narrativas. Favorecendo, a partir disso, uma maior capacidade de leitura da realidade atual e uma maior possibilidade de identificação e de prevenção das causas e consequências das catástrofes ecológicas e humanitárias.

Entretanto, como pano de fundo desta imersão no universo das catástrofes, promovida pela autoformação, precisa estar o estudo paradigmático dos autores que favorecem a ampliação do olhar e do campo de análise destes complexos fenômenos. Momento em que, cabe reiterar as importantes contribuições dos autores referenciados neste trabalho, sobretudo de Adorno, para a autoformação dos educadores para a prevenção de catástrofes.

Por fim, com este estudo preliminar, espera-se poder contribuir para que escolas e educadores, através de seu processo de autoformação, possam refletir sobre sua atuação na prevenção de catástrofes. Da mesma forma que, com o apoio e o aporte de recursos de seus mantenedores, sejam capazes de promover a conscientização e a emancipação dos autores escolares, para que, de forma conjunta à sociedade organizada, possam contribuir para a preservação do ser humano e do planeta

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **The Essential Frankfurt School Reader**, New York: Continuum, 1982.
- _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, José Mário Santana. **O processo dialógico na hermenêutica de Gadamer: uma ligação entre a tradição e a razão**. Mariana: Faculdade Dom Luciano Mendes, 2018. Disponível em: <<https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=2707>>. Acesso em: 27/12/2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman. Le temps de la Rêflexion**, v. 4, Paris, 1984.
- BOFF, Leonardo. **A Carta da Terra e a consciência planetária. Um olhar “de dentro”**. In: OLIVEIRA, P.A.R.; SOUZA, J.C.A. (Orgs.). **Consciência Planetária e Religião – Desafios para o século XXI**. São Paulo: Paulinas. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. **Institui a Política Na-**

cional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm>. Acesso em: 26/12/2020.

BUARQUE, Cristovam. **Pedagogia da Catástrofe.** Jornal O Globo: 21.02.2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/pedagogia-da-catastrofe-15400550>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ainda há catástrofes naturais?** *Análise Social*, Lisboa, v. 41, n. 181, p. 1181-1193, 2006. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218723769F0xBP0ve1Lf54HP1.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **Catástrofe e representação.** São Paulo: Escuta, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE FILOSOFIA, SABER UNIVERSITÁRIO E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Jéssica Erd Ribas

Elisete Medianeira Tomazetti

Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM” (2019), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata de processos de subjetivação docentes a partir de discursos e práticas que costumam o saber universitário filosófico; problematiza, desde o âmbito formativo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), as experiências filosóficas e de docência de professores-estagiários, considerando a produção discursiva sobre filosofia e filosofar postas em funcionamento pelo saber universitário; realiza análise de discurso, observando a matriz foucaultiana, de formações discursivas presentes em Projetos e Relatórios de Estágio produzidos no contexto do ECS¹.

Utilizamos as teorizações de Michel Foucault como inspiração genealógica para desenvolver os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo que buscamos realizar uma ontologia do presente, considerando os processos de subjetivação que costumam as práticas de ensinar e aprender filosofia de estagiários (as) do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM. Dessa maneira, investigamos as formações discursivas que possibilitaram a construção dos discursos desses professores-estagiários a respeito do Ensino Médio e seu currículo; da filosofia e de seu ensino; da escola, educação e seus sujeitos.

Além disso, consideramos o Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia como uma oportunidade de perguntar pelas condições de emergência dos discursos sobre filosofia e filosofar, considerando a narrativa de professores-estagiários produzidas no período de 2007 a 2016. Foi de nosso interesse olhar para os regimes discursivos de verdade que conduzem e estabelecem os

¹ Constituiu a materialidade da pesquisa 260 Projetos e Relatórios de Estágio, produzidos por estagiárias (os) de filosofia no âmbito das disciplinas de ECS I e II, entre os anos de 2007 a 2016. O objetivo geral da pesquisa deu-se em identificar e analisar as formações discursivas que produzem as práticas discursivas e não discursivas das (dos) professoras(es) estagiárias(os), bem como identificar que heranças formativas emergem dos discursos sobre filosofia e filosofar no Curso de Licenciatura em Filosofia, com vistas a problematizar as relações de saber-poder que se inscrevem no interior dos discursos sobre filosofia e filosofar presentes nesses Projetos e Relatórios de ECS. Os arquivos encontram-se catalogados no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Filosofia (LEAF), situado na sala 2353 do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Durante a disciplina de ECS I as estagiárias e os estagiários elaboram seus *Projetos de Estágio* nos quais escrevem sobre suas concepções de ensino e aprendizagem em filosofia; avaliação; filosofia propriamente dita; apresentam suas filiações metodológicas e didáticas para o ensino da filosofia; delimitam suas compreensões e concepções sobre Ensino Médio; suas compreensões sobre docência e o processo formativo docente em que se constituíram, dentre outras questões. Já durante o ECS II, produzem os *Relatórios*, em que apresentam suas reflexões docentes e filosóficas acerca do seu estágio de docência.

modos pelos quais os sujeitos em formação docente e filosófica se relacionam com o saber filosófico. Em face disso, formulamos a hipótese de que o Departamento de Filosofia da UFSM herda do método estrutural francês uma tradição filosófica que conduz o processo formativo e que apresenta uma relação com a filosofia determinada pela exegese e explicação de textos, o que, grosso modo, tem tornado marginal a experiência do filosofar. Evidentemente que esse modo específico de relação com o filosófico sofre tensionamentos e, na medida em que estudantes são convocados (as) a ter uma relação com os conceitos, desde os discursos sobre filosofar e ensinar a filosofar, criam modos outros de se relacionar com o saber filosófico que são expressos nos seus Projetos e Relatórios de Estágio por meio de suas narrativas sobre a formação docente.

No seio de uma tradição formativa e do saber de uma filosofia profissionalizada universitária, a formação de professores(as) de filosofia provoca embates de forças que podem ser melhor evidenciados durante a realização do ECS, uma vez que os(as) estagiários(as) deixam registradas suas percepções sobre a formação que receberam e problematizam-na a medida em que traçam suas considerações sobre os significados de ensinar filosofia na escola.

Observou-se que as práticas formativas do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM são constituídas por um jogo complexo de forças no qual, por um lado, professores-estagiários são chamados a pensar a si mesmos e seus estudantes como filósofos(as) e, por outro, no canteiro de uma formação filosófica “pura”, esses discursos são invisibilizadas e até mesmo, muitas vezes, renegados. A seguir trazemos alguns fragmentos dos Relatórios e Projetos de Estágio para seguir nas problematizações.

AFINAL, PROFESSORES (AS) DE FILOSOFIA, FILÓSOFOS(AS) OU EXEGETAS?

Em vias de ensaiar algumas respostas a essa pergunta traremos alguns excertos dos *Projetos* e *Relatórios* de ECS, os quais nos contam um pouco sobre algumas forças que concorreram na produção de subjetividades docentes. Encontramos amostras nas narrativas que denunciam a tradição uspiana como um modelo de ensinar e aprender filosofia, cuja centralidade no estudo da história canônica ocidental da filosofia e o estudo estrutural dos textos clássicos, têm limitado, por assim dizer, a formação pedagógica. No fragmento que segue, essa questão é explicitada da seguinte forma:

Há uma questão que é pouco discutida. A formação do professor de filosofia é, sobretudo, baseada em um modelo que visa preparar pesquisadores. Sua base descende, sobretudo, do modelo estruturalista, instalado no Brasil em 1934 pelos franceses fundadores da USP, daí também conhecido como modelo uspiano. Esse método tem sua origem na tradição historiográfica francesa, que privilegia a lógica interna do texto aplicada ao seu contexto histórico. O modelo uspiano analisa o texto de filosofia de forma historiográfica, sem deixar escapar uma vírgula que possa ser interpretada. Esses profissionais passam por uma formação que ensina saber sobre filosofia. Ora, especialistas do saber histórico da filosofia jamais poderão ensinar, instigar ou provocar o filosofar, quando apoiados apenas pelo método estruturalista. (PROJETO DE ECS, 2015).

A prática historiográfica nos cursos de Filosofia fez tradição no Brasil com a criação do modelo universitário, do qual a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira, em 1934. O surgimento dessa concepção está materializado no *Anuário* da Faculdade de Filosofia, de 1934-1935, no texto “O Ensino de Filosofia: suas diretrizes”, escrito pelo professor Jean Maugüe. O *Anuário* é considerado a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP e, mais amplamente, de uma forma de ensinar e aprender filosofia no Brasil. (TOMAZETTI; MARÇAL; 2015 p. 50).

O “nascimento”, na USP, de um modo de ensinar e aprender filosofia constrói um regime de verdade quanto à maneira pela qual o estudante de filosofia deve experienciar e se relacionar com esse saber. A partir das teorizações de Foucault (2010) observamos na prática tecnofilosófica a construção de uma discursividade que sustenta essa forma filosófica como a mais legítima no seio do saber da filosofia profissionalizada universitária brasileira. No entanto, quando esse canteiro formativo atravessa cursos de formação de professores (as) de filosofia, problemas não param de vir à tona e não raro a pergunta “afinal, professores(as), filósofos(as) ou exegetas” se faz presente. De acordo com Gallina (2004, p. 261) relações filosóficas que alimentam a “pureza” do seu discurso, vem historicamente silenciando o ato inventivo, criativo e produtor de conceitos, justamente “[...] a condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, o nascimento do novo”.

Segundo Tomazetti e Marçal (2015, p. 51) a herança das ideias de Victor Goldschmidt e Martial Guérault, que são trazidas para a USP via missão francesa, definem um modo muito peculiar de fazer filosofia, que tem em seu cerne os textos *Tempo Histórico e Tempo Lógico na interpretação dos sistemas filosóficos* (1963) de Goldschmidt, e *Le problème de l'histoire de philosophie (s/d)* de Guérault. Tais textos constituíram “[...] um método para estudar e aprender filosofia nos trópicos” (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015, p. 52), focando na exigência da leitura estrutural dos textos filosóficos e buscando a explicitação de seus encadeamentos lógicos; processo que resultou na construção de departamentos de filosofia que tomam “[...] o estudo da filosofia pela sua história” (idem, p. 53).

Cordeiro (2008, p. 134), escreve que a experiência do primeiro ano da missão francesa na USP desencadeou a necessidade de rever concepções e reestruturar balizas seguras e mais adequadas para orientar o trabalho com a filosofia no Brasil. Nascendo daí o texto considerado a certidão de nascimento do Departamento de Filosofia uspiano e de um modo geral, do ensino da filosofia no Brasil: *O ensino da filosofia e suas diretrizes*, de Jean Maugüé. Nas linhas iniciais desse texto, Maugüé, expressa que o objetivo dessas diretrizes era “[...] procurar fixar as condições do ensino filosófico na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”. Tais condições vieram a criar modos de estudar e fazer filosofia no além mar. As considerações de Maugüé, “nas diretrizes” são condensadas, ao final do texto, em cinco providências, sendo elas:

1. O ensino da Filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como parte dos estudantes. Pede-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade;
2. A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura lenta, contínua e meditada;
3. A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Ele não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que a tradição já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos;
4. A história da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há presente sem o conhecimento da vida passada;
5. Enfim, o futuro da Filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma concepção da República, de Platão, nada mais é que o coroamento de um ensino harmônico e completo. (MAUGÜÉ, 1954, p. 234).

O caminho foi dado, cabe a nós [professores de filosofia] fazer a missão continuar (CORDEIRO, 2008). Contudo, décadas depois da consolidação de um departamento de Ultramar (ARANTES,

1994), alguns prejuízos são colocados na roda, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores (as). Nas narrativas dos (as) estagiários(as) encontramos resquícios dessa forma de aprender filosofia e junto com ela a queixa sobre o lugar relegado às questões que dizem respeito sobre o ofício da sua profissão.

Alguns problemas recorrentes a má formação nos cursos de graduação em filosofia, é que os professores que se formam saem dotados de um impulso de repetição. Nesse sentido, o ensino de filosofia restringe a atuação do professor, mesmo tentando ser “diferente”, permanece sempre repetindo, a longo ou a curto prazo, o que outros filósofos já disseram ou fizeram, o professor opera como instrumento de uma educação padronizadora, e não como educador capaz de criar e ensinar a criar conceitos. Deste modo pretendo procurar maneiras e formas de fazer a filosofia assumir uma ideia de ensino ativo em que o estudante não fique condenado a simplesmente assimilar conteúdos, a decorar ideias e sistemas. A filosofia consiste na experiência com o conceito. Assim, é imprescindível que o estudante tenha possibilidades de ter suas próprias experiências filosóficas. (PROJETO DE ECS, 2013).

Abaixo temos o relato de uma estagiária sobre a dificuldade para dar prosseguimento as suas aulas justamente por seus estudantes não possuírem certas habilidades de leitura e análise lógica da linguagem, algo requerido e indispensável à formação filosófica:

Os critérios que considero essenciais para o bom desenvolvimento de uma aula são o dinamismo e o pragmatismo, além de algo específico da filosofia: a leitura de textos clássicos. Não penso ser possível um ensino de filosofia sem a leitura dos textos filosóficos, onde o conhecimento de lógica ocupa um papel central. Mas nisto tenho bastante dificuldades, pois, os alunos não têm o hábito da leitura e nem possuem entendimentos básicos de lógica informal, o que dificulta o bom rendimento da aula. E justamente por não terem o hábito da leitura e conhecimentos lógicos, não conseguem interpretar o texto filosófico, parecendo isso ser algo intransponível. (RELATÓRIO DE ECS, 2008).

A pergunta pelo que acontece quando esse caminho, a partir do endereçamento de uma ordem formativa, se transporta para as práticas de aprender e ensinar filosofia, parece ser digna de ser recuperada. O que nos aparece, segundo as concepções de ensino de filosofia, aula de filosofia e filosofia apresentadas pelos (as) estagiários (as) em seus *Projetos e Relatórios de ECS*, por um lado, é a compreensão de que é impreterível que os estudantes do Ensino Médio tenham boas noções de lógica para que compreendam como a filosofia se orienta e opera. Por outro lado, aparece o entendimento da necessidade do conhecimento da história da filosofia, seja ela tomada como centro ou como referencial, nas aulas. A presença constante desses dois elementos, a nosso ver, dizem do terreno em que a filosofia foi preparada e apresentada para as (os) estagiárias(os) em seu percurso formativo. Não se trata aqui de negar a importância desses elementos na formação filosófica, trata-se, no entanto, de observar como a produção discursiva da tecnofilosofia tem sido endemicamente transportada para o terreno da filosofia escolar.

Chamou-nos atenção o modo como muitas narrativas convergiam para uma impossibilidade do ensino de filosofia dado a pouca habilidade dos (as) jovens e adolescentes realizarem análises lógicas dos textos e conceitos filosóficos. Muitos optaram por começar suas unidades didáticas com introdução à lógica e dali retiraram um termômetro das condições de apreensão da filosofia de suas turmas.

Em relação aos conteúdos penso que no primeiro ano deveria se começar ensinando algumas noções de lógica informal para entendermos melhor a nossa forma de pensar com os dados, informações ou conteúdos, trabalhados em aula ou no cotidiano. (PROJETO DE ECS, 2013).

A filosofia possui um campo de conceitos e operações que lhe são próprios (ROCHA, 2004, p.17). A lógica constitui o campo próprio da filosofia, visto que, trata especificamente da argumentação (ainda que passe por distinções de formas discursivas, lógica formal e informal, retórica, etc); De tal modo, compreendo que é impossível existir um ensino da filosofia no ensino médio sem que se ofereça, primeiramente aos estudantes, uma boa noção de lógica. Mais que um instrumento filosófico, é ela quem garante uma organização rigorosa do pensamento, bem como, estruturas básicas para que se compreendam os textos clássicos e a partir disso se construa uma escrita em filosofia. (PROJETO DE ECS, 2014).

Existe certa predisposição à compreensão de que se as (os) estudantes do ensino médio não compreendem lógica, logo não compreenderão a filosofia. Contudo, se por um lado, durante o planejamento do ECS, na produção dos *Projetos*, observamos essa compreensão, não são poucos os casos relatados no *Relatório*, sobre como precisaram abandonar suas unidades de lógica e tratar de outros temas dada a dificuldade das/dos estudantes se interessarem pelo assunto e reclamarem que a filosofia era uma “matéria muito chata e que parecia não ter sentido”. Ao ler os *Relatórios* percebemos a conclusão de um mesmo sentimento em relação aos fracassos ou sucessos com o ensino da lógica. No fundo o que se buscava com esse ensino era a construção de um aluno exegeta e a formação de bons leitores em filosofia. Foi a experiência concreta em sala de aula que trouxe a muitos a formulação das perguntas: fazer filosofia, perceber-se filósofos (as) ou comentar textos filosóficos?

Aprendemos, com a formação consolidada no Departamento de Filosofia da USP, a proporcionar uma formação endereçada ao senso crítico e histórico das arquitetônicas do pensamento filosófico. Recebemos também essa formação. “Mas e agora? É hora de entrarmos em cena em sala de aula. Que caminhos iremos seguir?” (RELATÓRIO DE ECS, 2016). Com base nesses questionamentos, outro tensionamento importante - que tem seus pontos de aparecimento também na ordem formativa estruturalista - se coloca defronte à formação do(a) licenciado(a) em filosofia, ensinar filosofia, ensinar história da filosofia ou ensinar a filosofar? Absolutamente todos os *Projetos* e *Relatórios* contêm extensas partes para tratar da problemática da presença da história da filosofia na condução das aulas. Alguns se apresentam como delatores, outros como defensores. Mas há, em especial, o consenso da utilização da história da filosofia como referencial, como garantia para o bom desenvolvimento de uma aula.

Leopoldo e Silva, em seu texto *História da filosofia: centro ou referencial* (1986), busca situar a história da filosofia numa posição agradável e adequada frente à reconciliação do famigerado embate Kant ou Hegel: se ensina a filosofia ou se ensina a filosofar? Uma vez reconciliados, isto é, a partir do entendimento de que não se ensina uma ou outra coisa, mas sim as duas, que posição e papel ocuparia e desenvolveria, então, a história da filosofia nesses processos de ensino?

Ao defender a história da filosofia como referencial e não mais como centro, Leopoldo e Silva (1986), apaziguou os ânimos, em certa medida, na disputa entre uma tradição de pensamento pautada no conhecimento historiográfico e uma vertente de pensamento endereçada a deletar os malefícios dessa tradição ao ensino de filosofia para e com os jovens. Acalmaram-se os ânimos

e tudo supostamente passou a ocorrer bem: nem extinta e nem ocupando centralidade, a história da filosofia tem seu lugar rarefeito. Contudo, do ponto de vista das práticas de aprender e ensinar filosofia, ela parece não navegar em mares tão tranquilos. O seu lugar, o seu papel, o modo como deve ser trabalhada na escola ainda é motivo de muita dúvida e de muita discussão.

A possível obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio está gerando a comercialização da disciplina, o que é condenado por praticamente todos os pensadores. Se tornando obrigatória, obriga o aluno de ensino médio a estudá-la, o que na maioria das vezes gera repúdio e total desinteresse destes em relação ao conteúdo. Nesse momento é testada a capacidade do professor de filosofia de retirar o caráter de obrigatório e mostrar a necessidade do aprendizado da história da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2007).

Muitas mudanças ocorrem na maneira como conduzo cada aula, pois toda a didática que está sendo desenvolvida é de caráter experimental. Portanto, muitos planos que fiz no início foram abandonados, como trabalhar história da filosofia por exemplo. Foi a maneira que eu aprendi filosofia na graduação, mas na escola não dá certo. Os alunos não entendem e é visível que é algo entediante. Diante disso, tenho introduzido outros elementos, como uma maior aproximação dos temas ao cotidiano dos alunos e um ensino não linear e mais vinculado a problemas filosóficos. (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

Os fragmentos acima expostos denotam a mudança de entendimento de um estagiário sobre a posição da história da filosofia em suas aulas. Em um primeiro momento, constata-se que o sentido da presença da filosofia na escola se dá a partir do conhecimento que ela oferece sobre sua história. Na conclusão do ECS, ao apresentar seu *Relatório*, esse professor-estagiário argumenta que o trabalho com a história da filosofia não dá conta dos anseios dos jovens do ensino médio, nesse sentido, optou por pensar um ensino de filosofia menos calcado na história e mais conectado com a realidade de seus alunos, desenvolvendo os conteúdos a partir de temas e problemas.

Neste outro caso, ao elaborar os objetivos de ECS, percebemos a recusa de uma estagiária de tomar a filosofia pela sua história, conforme esta lhe foi apresentada em seu processo formativo:

Ao pensar no Projeto de ECS, tinha muitas dúvidas e incertezas, mas ao menos uma coisa me era muito clara: não reproduzir o modo de aula da graduação, ou ainda, tratar a filosofia como ela foi tratada durante minha formação. Isto é, fazer um minicurso de história da filosofia. (PROJETO DE ECS, 2009).

A seguir, apontamos duas posições opostas a respeito do arranjo da história da filosofia nas aulas no ensino médio:

Tendo em vista, minha formação durante a graduação, entendia que uma proposta metodológica ideal seria a aula expositiva simples fundada sobre a história da filosofia, tendo como protagonistas das exposições seus grandes autores e seus grandes temas. Contudo, ao entrar em contato com a turma em que realizei o Estágio, ainda nas observações, um novo horizonte foi apontado e essa metodologia supostamente ideal teve de ser replanejada. Fui aos poucos me sentindo apto a pensar possibilitar um ensino de filosofia onde os alunos pudessem ir ao encontro do filosofar mais do que conhecessem a história da filoso-

fia. (RELATÓRIO ECS, 2012).

É sempre importante ter em mente que aquilo que norteia a aula de filosofia é o conhecimento em História da Filosofia. Para que possamos avançar num ensino que se pautar por temas e problemas é necessário, em primeira instância, que se crie um ambiente de familiaridade dos alunos com a história da filosofia. É interessante e perfeitamente razoável para nós, que cursamos uma graduação em filosofia, pensar em temas e problemas, mas para os estudantes de ensino médio que não possuem o aparato da história, percebo, ser bastante confuso e difícil que se orientem por temas e problemas. (PROJETO DE ECS, 2010).

Colocaremos, em relação a essa problemática, uma última questão que, de todo modo, não teremos fôlego para explorá-la agora. Em todo caso, parece-nos uma pergunta relevante e fundamental. Por certo a história da filosofia aparece como um caráter propedêutico, mas, será que é assim mesmo que ela tem se materializado na escola? A verdade histórica tem nos dado condições de utilizá-la como meio para o diagnóstico do tempo presente, voltando-se contra ela e sacudindo algumas de suas afirmações e realizando, afinal, experiências filosóficas? Será que temos pensado sobre qual história e qual filosofia estamos oferecendo em nossas grades curriculares?

Oswaldo Porchat Pereira em seu famoso *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*, dirigido especialmente aos estudantes da USP em 1998, problematiza a formação uspiana, interrogando-se se essa formação não estaria, por certo, contribuindo para a morte dos impulsos filosóficos de seus estudantes. A conclusão a que ele chega é cirúrgica. Toma como base a sua experiência como professor da USP, e sobre ela imprime um diagnóstico preciso e ainda bastante atual sobre os efeitos dessa tradição formativa aos estudantes de filosofia no Brasil.

A atual geração dos professores de Filosofia da USP teve negadas todas as condições que propiciam uma boa iniciação à prática da Filosofia. Seus mestres, e eu sou um deles, lhe negaram todas, os prepararam apenas para que se tornassem bons historiadores da Filosofia. E eles assim se tornaram, o que é muito bom. Mas foram educados – ou deseducados – no temor malsão da criatividade filosófica, o que foi muito mal. (PEREIRA, 1999, p. 123).

Nesse sentido, entendemos que esse regime de verdade do discurso filosófico aciona nos sujeitos em formação docente uma maneira muito específica em relação ao modo que experienciam o saber filosófico, o qual, como sugerido no início desse texto, se caracteriza por uma relação de repetição e explicação de conceitos. Assim, há uma fabricação de sujeitos que se conduzem a partir de uma determinada “função-filosofia”, que, por sua vez, acaba por negligenciar e tornar menor os aspectos do filosofar.

Inspiradas na *Carta aberta aos jovens estudantes de Filosofia diante de uma grave decisão: o que preferes ser, um grande comentador ou um pequeno filósofo?* (2013), de Julio Cabrera, buscamos provocar problematizações sobre os modos de compreender o filosófico, o filosofar e a história da filosofia sob os quais inviabilizam filosofias e discursos que constroem e ou configuram “as infâncias do pensar” (KOHAN, 2003, p. 42), as filosofias periféricas, ou ainda, aquilo que chamaremos de uma filosofia *menor*. À luz do pensamento de Cabrera (2013, p. 79), identificamos que “[...] para uma situação melhorar é absolutamente indispensável ver que ela não está bem, perceber um hiato entre o que existe e o que poderia existir”. Assim, concordamos com o diagnóstico feito pelo autor ao afirmar que o problema mais grave da atual situação da filosofia no Brasil seja “[...] o fato de não se perceber problema algum, de achar que está tudo bem, que

os muitos problemas existentes são todos internos a uma concepção de atividade filosófica que não merece ser criticada por ela mesma” (p. 79).

ALGUMAS PROVOCAÇÕES FINAIS

A filosofia institucionalizada, ou ainda, a predominância exacerbada da reprodução da tecnofilosofia e da filosofia profissionalizada tem causado, em diversos sentidos, prejuízos à formação didático-pedagógica do (a) professor (a) de filosofia. Notadamente, há a presença de um discurso autômato e sem vida que pede por ser repensado quando o assunto é ensinar filosofia na escola básica. Tomazetti e Benetti (2012) ao tratar dos impasses do ato de ensinar no estágio em filosofia, recorrem ao pensamento de Kronbauer (2008) para destacar o caráter impessoal que as (os) estagiárias(os) manifestam ao justificar os conteúdos escolhidos para construir as unidades didáticas de suas aulas. As autoras demonstram que é comum que:

[...] usem expressões como “segundo Kant”, “segundo Descartes”, sem perceber que há uma implicação subjetiva necessária para a escolha deste ou daquele autor, desta ou daquela filosofia. Assim quando relata suas aulas, não mostram sua implicação subjetiva no processo de estágio, como se este fosse “uma atividade sem sujeito”. (KRONBAUER, 2008, p. 238 apud TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1031).

O momento do ECS, portanto, é um espaço importante como contra-movimento a essa cultura de formação filosófica tão “pura”. Nesse momento da formação as(os) estagiárias(os) são convocadas(os) a se experimentar como professores(as) e filósofas(os), revirando os efeitos dos fundamentos e fins fixados de antemão. Nem sempre os movimentos de romper com aquelas amarras tão cedo estabelecidas, acontecem, contudo, nos últimos anos elas parecem acontecer com maior frequência.

Até aqui percorremos um caminho em que pretendemos demonstrar os efeitos discursivos do método estrutural francês no processo de constituição de subjetividades docentes. Desse modo, nos concentramos em investigar e problematizar o tipo de relação com a filosofia e com o filosófico que as(os) estagiárias(os) são conduzidas e conduzidos a ter, a partir de uma tradição formativa coordenada pelos princípios tecnofilosóficos da leitura interpretação e sistematização das arquitetônicas de textos clássicos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABRERA, J. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CORDEIRO, D. S. A formação do discernimento: Jean Maügué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil. 2008. **Tese (Doutorado em Filosofia)**, Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, proferida em 2 de dezembro de 1970**. 22. Ed. São Paulo: Edições Loyolla, 2010.

GALLINA, S, F, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 2, n. 64, p. 359-371, 2004.

KRONBAUER, L. G. Problemas e perspectivas na formação de professores(as) de Filosofia. In:

KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008. p. 235-249.

KOHAN, W. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAUGUÉ, J. O ensino de filosofia e suas diretrizes. In: **Kriterion Revista**. Belo Horizonte: Edição 63, p. 225-234, 1954.

PEREIRA, O. P. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: **Dissenso**, São Paulo, n.2, p. 131-40, 1999.

RIBAS, J. E. Estágio Curricular em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM. 2019, 143 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, F.L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H, N. (Org.). **O Ensino de filosofia: coletânea de textos distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de professores de filosofia**, realizados em Santos 1985/6. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.

TOMAZETTI, E, M; MARÇAL, K. I. Apontamentos sobre a relação entre história da filosofia e ensino da filosofia. In: BATTESTIN, C; DUTRA, J. C (Orgs.). **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

TOMAZETTI, E. M; BENETTI, C, C. Formação do Professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1022 – 1043, 2012.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Sandra Pérez-Lisboa

Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe

Patricia Castañeda Pezo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias, debe comenzar en la educación infantil, porque permite favorecer la creatividad al indagar en fenómenos naturales (Forteza, Lahera, 2002; Trujillo, 2008; Blanco, 2004; Eshach, 2011). Los niños y niñas van potenciando el lenguaje, cuando dan a conocer sus observaciones, comparan y contrastan distintos seres vivos, para señalar semejanzas y diferencias (Gelman, Brenneman 2004; Greenfield, Jirout, Dominguez, Greenberg, Maier, Fuccill, 2009). Además son capaces de comprender conceptos científicos y construir explicaciones científicas (Kallery, 2010), al comprender los fenómenos (Sulton, 1992). En este contexto el rol que desempeña el/la educador/a de párvulos es fundamental, para proveer ambientes potenciadores para el aprendizaje de las ciencias.

Existe diversa evidencia científica que da a conocer las limitaciones que tiene el educador/a de párvulos, para potenciar habilidades cognitivas, socioemocionales y de lenguaje en el trabajo pedagógico (Álvarez-Salamanca, Díaz, Castro, 2005), así también la poca eficiencia y el tiempo real que utiliza para las experiencias pedagógicas (Villalón, Suzuki, Herrera, Mathiesen, 2002; Strasser, Lissi, Silva, 2009) y la baja calidad del trabajo realizado (Domínguez, Moreno, Narvaez, Herrera, Mathiesen, 2007).

Si bien se ha develado que la Educación Parvularia tiene problemas de estructuración del proceso de aprendizaje y pérdida de valor propio de la pedagogía infantil, falta investigar las metodologías o estrategias que utilizan los educadores/as de párvulos en la enseñanza de las ciencias naturales. Frente a ello nacen algunas interrogantes: ¿cómo los educadores/as de párvulos están enseñando ciencias naturales?, ¿con qué frecuencia?, ¿cómo trabajan éstos contenidos? Responder algunas de estas interrogantes por medio de esta investigación, permitirá describir y analizar las prácticas pedagógicas de un grupo específico de educadoras de párvulos.

Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo reconocer las estrategias didácticas que utilizan las educadoras de párvulos del nivel Transición Mayor de la comuna de San Felipe, región de Valparaíso, Chile.

2. CONTEXTO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El Departamento de Administración y Educación Municipal (DAEM) de San Felipe administra 25 Establecimientos Educativos, de ellos hay 5 Liceos, 11 Escuelas Urbanas, 8 Escuelas Rurales y 1 Escuela Especial. Los Establecimientos que tienen el nivel de Educación Parvularia son 3 Liceos, 11 Escuelas y 8 Escuelas Rurales, este nivel educativo se dividen en nivel transición menor (cuatro a cinco años de edad) y nivel transición mayor (cinco a seis años de edad). El DAEM tiene como misión “Entregar educación de calidad a todos los habitantes de nuestra sociedad generando

una red en todos los sectores, ya sea rurales como urbanos, satisfaciendo la necesidades de más de siete mil estudiantes” (DAEM, en línea). La mayoría de los niños y niñas que asisten a estos establecimientos educativos son de los niveles socioeconómicos más bajos de la comuna.

Luego de haber identificado el contexto dónde se realizó el estudio, a continuación se define didáctica como la “disciplina pedagógica reflexivo – aplicada que guía la acción formativa” (de la Torre, 2003, p. 8). Para ello, la didáctica elabora teorías explicativas de la enseñanza por medio de la reflexión filosófica o por medio de la práctica.

Desde que se origina la didáctica con Comenio en el siglo XVII, ha sido abordada para responder a las tensiones, consecuencias y giros de la pedagogía, desde planteamientos filosóficos, epistemológicos, éticos, antropológicos, biológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

Ahora bien, para el nivel de Educación Parvularia, Díaz dice que la didáctica “...tiene como propósito generar un conjunto de orientaciones y recomendaciones [...] que debieran responder en forma consistente y pertinente a los contextos y las finalidades educativas, mediante procesos de reflexión y sistematización de la práctica pedagógica” (2010, p. 34). Este cuerpo de conocimiento que va construyendo el educador/a le permite orientar las experiencias de aprendizaje, desde una orientación didáctica flexible, respetando los distintos contextos educativos.

Desde estas concepciones, las estrategias didácticas o estrategias metodológicas según Peralta (1996), son todos los recursos que utiliza el educador/a de párvulos para crear ambientes efectivos de aprendizajes. Estas estrategias para la enseñanza y aprendizaje del Núcleo prescrito Seres Vivos y su Entorno, sugieren el uso de estrategias que propicien el contacto de los niños y niñas con sus vivencias, la experiencia directa con los fenómenos (MINEDUC, 2008).

Por consiguiente el rol que debe cumplir el educador/a de párvulos en la enseñanza de los seres vivos y su entorno, implica concepción y reflexión de una nueva mirada sobre las ciencias y sobre cómo generar experiencias pedagógicas con ambientes potenciadores de enseñanza. Asimismo considerar tanto los conocimientos previos de los niños y niñas y hechos, acontecimientos y fenómenos sobre los cuales quieren aprender, como una base para producir y construir nuevos conocimientos y explicaciones a lo que observa, es decir, estimular el desarrollo cognitivo.

2.1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE INDAGACIÓN

Esta estrategia metodológica se trabaja en la Educación Científica Basada en la Indagación (ECBI), involucrando a los niños y niñas en procesos similares a los de los científicos en la búsqueda de nuevos conocimientos. Categorizando el aprendizaje en cuatro fases fundamentales: focalización, exploración, reflexión y aplicación.

- a. Fase de Focalización: es la etapa donde los niños y niñas aclaran sus ideas acerca de un tema presentado por el profesor, esto se da por medio de la discusión, donde todos comparten sus saberes y lo que les gustaría profundizar.
- b. Fase de Exploración: en esta etapa los niños y niñas trabajan con materiales concretos o información específica, con el afán de buscar respuestas a sus inquietudes y así entender el fenómeno.
- c. Fase de Reflexión: es la etapa donde los datos se organizan, se comparten las ideas, analizan y defienden los resultados, es el momento donde se consolidan los aprendizajes.
- d. Fase de Aplicación: en esta etapa es donde se ofrece a los estudiantes la oportunidad de usar lo que han aprendido en nuevos contextos y en situaciones de la vida real. (Devés, Reyes, 2011)

2.2. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE EXPERIMENTACIÓN

La experimentación se define como “...posibilidad de construcción de conocimiento a partir de hechos concretos o posibles (Sosa, Rodríguez, 2014, p. 438). Para Castañeda (2003), los pasos de la experimentación son los siguientes:

- a. La elaboración de la pregunta: consiste en la detención frente a lo que nos llama la atención del fenómeno u objeto que deseamos investigar.
- b. El planteamiento de la hipótesis: es la aseveración, es decir la respuesta a la pregunta planteada.
- c. El diseño experimental: es la creación del procedimiento a través del cual se escogerán los materiales y la forma de obtener observaciones, datos, de realizar mediciones.
- d. Análisis de los resultados: es la discusión y contratación de los resultados obtenidos.
- e. Conclusión: es la obtención de la respuesta a la pregunta planteada.

2.3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE JUEGO

El juego como estrategia didáctica para Laguía y Vidal “es mucho más que placer, es una necesidad vital, la primera herramienta de aprendizaje de la que dispone el niño para conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea” (2008, p. 15). En Educación Parvularia se utilizan los siguientes tipos de juego para el desarrollo de las diversas experiencias:

Juego reglado: para Piaget “son juegos de combinaciones sensorio- motores [...] o intelectuales [...] con competencias de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación o por acuerdos improvisados (2001, p. 196).

Juego de Rincón: “se caracteriza por ser una actividad donde el niño inicia sus propios aprendizajes en forma libre y espontánea” (Cerda, 2007, p. 8), lo que permite el desarrollo intelectual del niño, a través de la exploración del ambiente y de los materiales.

Juego centralizador: es “...reunir, nuclear, una serie de actividades alrededor de un interés infantil, lo cual lleva a fortalecer la estabilidad afectivo social en el niño y enriquecer sus preconcepciones al revivir experiencias de vida en común, a través de los juegos grupales” (Cerda, 2007, p. 9).

Juego espontáneo: para Gadino (2008), este tipo de juego tiene ausencia de finalidad, no tiene objetivo concreto, cuando el juego se realiza en grupo, es posible conocer las relaciones de éste.

3. METODOLOGÍA

Para reconocer las estrategias didácticas que utilizan las educadoras de párvulos, se realizó un estudio de casos múltiples, que según Rodríguez (1999), permite recolectar y registrar información de varios casos a la vez, en esta investigación fue describir la realidad que viven las educadoras de párvulos al enseñar el núcleo prescrito **seres vivos y su entorno**.

El tipo de muestra de esta investigación fue dirigida homogénea, porque los sujetos de estudio poseen un mismo perfil (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). Por consiguiente, los actores seleccionados para este estudio fueron las educadoras de párvulos que trabajan en el Departamento de Educación Municipal de la Comuna de San Felipe y se desempeñan en el Nivel Transición Mayor. En el Departamento Municipal de Educación se desempeñan 25 educadoras de párvulos

en el Nivel Transición Mayor, de las cuales 21 educadoras participaron de este estudio de casos, ya que las cuatro restantes se encontraban con licencias médicas.

En relación a la institución educativa donde se formaron estas profesionales, 3 educadoras de párvulos estudiaron en Universidades y 18 en un Instituto de Formación Técnica, por consiguiente, sólo 3 tienen el grado de Licenciadas en Educación. Al analizar sus mallas curriculares, las educadoras que estudiaron en Universidades tuvieron asignaturas relacionadas con la enseñanza de las ciencias, a una de ellas le enseñaron las asignaturas de biología y experimentación didáctica, además de un optativo en relación a los seres vivos. A las otras dos educadoras les pasaron estos contenidos en la asignatura de ciencias integradas, junto con ciencias sociales y matemáticas. Este hallazgo ya había sido reportado por diversos investigadores (Rodríguez, Silva, 2009; Romo, Simonstein, Peralta, Mayorga, 2009; Santibáñez, 2009), que las educadoras de párvulos que trabajan en el país, el 80% no cuentan con especialización. En resumen, la muestra poblacional de educadoras de párvulos procedía en un 86% de institutos y en un 14% de universidades.

La técnica de recogida de datos de este estudio fue una entrevista semi – estructurada. En este caso, se desarrollaron 21 entrevistas semi- estructuradas de forma consensuada con cada educadora de párvulos, con una duración de 30 minutos aproximadamente. Las entrevistas tuvieron una serie de preguntas para profundizar y explorar el tipo de estrategia utilizada por ellas al momento de abordar la enseñanza del núcleo prescrito seres vivos y su entorno. La estructura de la entrevista se basó en dos tópicos, el primer tópico abordado fueron los **datos sobre la enseñanza** que consideró la metodología, implementación y finalización. El segundo tópico fue **el juego** para conocer el tipo, la implementación y la aplicación.

El análisis y el procesamiento de la información plasmada en la entrevista semi- estructurada, se realizó por medio del ATLAS. TI. Luego de recopilar las entrevistas semi-estructuradas a las 21 educadoras de párvulos, se procedió a transcribirlas para posteriormente analizar la información. Este análisis identificó las categorías de indagación, experimentación, juego reglado, juego de rincón, juego centralizador y juego espontáneo. Las categorías antes señaladas se transformaron en códigos. A cada código se le asoció un fragmento de textos, identificando, organizando y analizando en detalle las entrevistas, lo que permitió inferir conexiones al interpretar los conceptos y opiniones de las educadoras de párvulos.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este estudio de casos tuvo el objetivo de reconocer las estrategias didácticas que utilizan las 21 educadoras de párvulos investigadas, en el núcleo prescrito Seres Vivos y su Entorno. A partir de las categorías de análisis del Atlas. Ti obtenidas a partir de las respuestas dadas a la entrevista semi-estructurada, se pudo reconocer que 11 educadoras de párvulos trabajan con la estrategia de indagación. En relación a lo señalado en el apartado de estrategias didácticas, se evidencia la utilización de esta estrategia en declaraciones tales como:

“...Los trabajo desde la indagación” (educadora 15).

“...Se le presenta el contenido a trabajar con un problema” (educadora 3).

“...Usamos la tecnología y el entorno, la observación, los niños preguntan y comentan” (educadora 9).

“...Se discute lo que saben los niños” (educadora 8).

“...Entrego materiales concretos para que trabajen, conversan y dan explicaciones” (educadora 17).

“...Se reflexiona y a partir de eso se analiza para que los niños den a conocer los aprendizajes” (educadora 1).

“...Finalizamos con preguntas sobre lo que trabajamos, qué sentido tiene, para qué sirve” (educadora 7).

“...trabajamos en una lámina, recuerdan el contenido” (educadora 12).

También se pudo reconocer que 10 educadoras de párvulos trabajan con la estrategia didáctica de experimentación. Por lo descrito en las estrategias didácticas, se evidencia el uso de la experimentación en las siguientes afirmaciones de las educadoras de párvulos:

“...Usamos la experimentación” (educadora 6).

“...Se investiga, explora e interroga y observan” (educadora 20).

“...Los niños formulan hipótesis” (educadora 16).

“...Se escriben en la pizarra las respuestas de lo que observaron” (educadora 2).

“...Por medio de preguntas se hace lluvia de ideas, lo que ellos conocen, se ordenan las ideas” (educadora 13).

“...Se dan a conocer los resultados y contrastamos las hipótesis” (educadora 18).

“...Para finalizar, conversamos lo que vieron y comparamos las respuestas” (educadora 10).

En este estudio de caso se quiso además conocer, si las educadoras de párvulos utilizan algún tipo de juego en la enseñanza de los seres vivos y su entorno. El análisis del Atlas Ti, identifica que dieciséis de ellas han usado algún tipo de juego, como se especifica a continuación.

- a. Juego reglado: acorde con la definición antes señalada, ocho educadoras de párvulos lo usan, algunas de sus respuestas fueron:

“...A veces realizamos juegos de competencias” (educadora 1).

“...Se hacen juegos de competencias, dependiendo del tema” (educadora 19).

“...Algunas veces utilizamos juegos tradicionales, como Simón Manda” (educadora 5).

- b. Juego de rincón: de acuerdo a lo definido anteriormente, sólo dos educadoras de párvulos informaron contar con este espacio, declarando:

“...Tengo un pequeño rincón donde los niños tienen algunos materiales” (educadora 9).

“...Hay un espacio donde los niños tienen materiales de ciencia” (educadora 15).

- c. Juego centralizador: por lo definido en el apartado de estrategias didácticas, dieciséis educadoras de párvulos lo utilizan, señalando por ejemplo:

“...Hacemos dramatizaciones” (educadora 3).

“...Jugamos a imitar animales, así aprenden sobre ellos” (educadora 7).

“...Como les gusta hacer imitaciones, ocupo mucho este tipo de juego” (educadora 16).

- d. Juego espontáneo: según lo definido anteriormente, catorce educadoras de párvulos describen realizar actividades similares cuando señalan:

“...Sacan lupas y observan libremente según el tema” (educadora 6).

“...Juegan espontáneamente en actividades de la vida diaria” (educadora 8).

“...Juegan libremente explorando objetos” (educadora 17).

5. CONCLUSIONES

En Chile, la Educación Parvularia pretende entregar un desarrollo integral a los niños y niñas, para responder a las demandas de la sociedad globalizada - ciudadanos íntegros, con valores éticos y que respeten la naturaleza para proyectarse en un mundo sostenible- para lo cual, requiere que la educadora de párvulos esté “...en una permanente “reflexividad” entendida como una “disposición de crítica continua”, que incorpore una comprensión de las complejidades de las múltiples realidades y de las diferentes perspectivas culturales” (Peralta, 2008, p. 223). Esta disposición reflexiva, le permite propiciar estrategias efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Si bien el 86% de las educadoras de párvulos entrevistadas en este estudio, no tuvieron un acercamiento a la didáctica de la ciencia en su formación inicial docente, han podido “...asumir un papel dinámico, reflexivo y analítico en la práctica pedagógica” (Cerde, 2004, p.21). Este papel les ha permitido asumir una estrategia didáctica adecuada, para enseñar los aprendizajes esperados del núcleo prescrito Seres Vivos y su Entorno.

Por lo tanto, en base al análisis de las entrevistas semi-estructuradas se pudo establecer que las Educadoras de Párvulos de este estudio declaran usar estrategias como la indagación, otras la experimentación y otras tantas el juego, todas las cuales son pertinentes para trabajar contenidos de ciencias.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-SALAMANCA, E.; DÍAZ, C.; CASTRO, C. (2005). Calidad de los ambientes de aprendizaje en el primer ciclo de la educación parvularia. *Boletín de Investigación Educativa*, (20), 235-249.
- BLANCO, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la Divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(2), 70-86.
- CABELLO, M. (2011). Ciencia en educación infantil: la importancia de un “rincón de observación y experimentación” ó “de los experimentos” en nuestras aulas. *Pedagogía Magna*, 10, 58-63.
- CASTAÑEDA, P. (2003). La reforma curricular y la enseñanza de las ciencias. *Extramuros*, N°. 2, págs. 5-6
- CERDA, L. (2004). *Metodología de trabajo con las niñas y niños preescolares: segundo ciclo de educación parvularia (3 a 6 años)*. Curicó: Mataquito.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, España: Dykinson
- DEVÉS, R.; REYES, P. (2011). Principios y estrategias del Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo*, Revista de investigación Educativa Latinoamericana, 41(2), 115-131

- DÍAZ, M. (2010). *Saber didáctico en la Educación Parvularia. Consideraciones para la Planificación y evaluación*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- DOMÍNGUEZ, P.; MORENO, L.; NARVAES, L.; HERRERA, M.O.; MATHIESEN, M.E. (2007). *Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final*. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- ESHACH, H. (2011). Science for Young Children: A New Frontier for Science Education. *Journal SciEduc Technol*, 20, 435–443.
- FORTEZA, A.; LAHERA, J. (2002). Un reto en la fundamentación del conocimiento escolar. Propuesta de contextualización de los procesos y técnicas de la ciencia en la Educación Científica Básica. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 67-77.
- GADINO, A (2008). *Prácticas de pensamientos con niños de 3 a 7 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- GELMAN, R.; BRENNEMAN, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Journal Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150–158.
- GREENFIELD, D.; JIROUT, J.; DOMINGUEZ, J.; GREENBERG, A.; MAIER, M.; FUCCILL, J. (2009). Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to pre. *Early Education and Development*, 20(2), 238–264
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2014). “Metodología de la investigación”. México: McGraw-Hill companies.
- KALLERY, M. (2010). Astronomical concepts and events awareness for young children. *International Journal of Science Education*, 3, 341-369.
- LAGUÍA, M.; VIDAL, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Graó, Barcelona.
- MARTÍN, M. (2000). *Materiales curriculares para niños y niñas de tres a seis años*. Madrid: Alcalá de Guadaíra.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MUÑOZ, J. (2003). Análisis cualitativos de datos textuales con ATLAS/ti. Recuperado de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- PERALTA, M. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil. Avanzando a propuestas posmodernas*. México: Trillas.
- PERALTA, M. (1996). *El currículo en el jardín infantil (un análisis crítico) (3º ed.)*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- PIAGET, J. (2001). *La representación del mundo en el niño (9ª ed.)*. Morata, Paris, Francia.
- RODRÍGUEZ, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, P.; SILVA, A. (2009). *Estudio exploratorio descriptivo de los saberes teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la psicomotricidad y motricidad infantil, en educadoras de párvulos de establecimientos educativos municipales del país*. Santiago: Ministerio de Educación.
- ROMO, V.; SIMONSTEIN, S.; PERALTA, V.; MAYORGA, L. (2009). *Especialización en la formación inicial y continua de educadores de párvulos en los primeros cuatro años de vida de niños/as*. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad Central.
- SANTIBÁÑEZ, D. (2009). *Requerimientos técnicos pedagógicos de los educadores de párvulos en el*

marco de la Ley SEP. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad de Chile

STARTING STRONG (2017). Key OECD indicators on early childhood education and care. Recuperado de <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Starting-Strong-2017.pdf>

SOSA, C.; RODRÍGUEZ, O. (2014). La experimentación en la clase de ciencias naturales en primaria: Aportes de la historia y la epistemología de las ciencias. En *III Conferencia Latinoamericana del International, History and Philosophy of Science Teaching Group Ihpst- la 2014*. Santiago de Chile, 17- 19 de noviembre. Comunicación oral co86

STRASSER, K.; LISSI, M. R.; SILVA, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psyche*, 18 (1), 85-96.

SULTON, C. (1992). *Words, Science and Learning*. Buckingham: Open University Press.

Superintendencia de Educación (2017). *Circular normativa establecimientos de educación parvularia*. Santiago de Chile:

TRUJILLO, E. (2007). Propuesta metodológica para la alfabetización científica de niños en edad preescolar. *Revista Anales*, 7(1), 73.

VILLALÓN, M.; SUZUKI, E.; HERRERA, M. O.; MATHIESEN, M. E. (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *Internacional Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.

VOLOSKY, L.; ROSENTHAL, I.; MIRA, P. (1993). *Manual para la educación de párvulos*. Editorial Universitaria.

AS REDES COLABORATIVAS COMO PRINCÍPIO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO

Ana Carla Hollweg Powaczuk¹

Angela Aparecida Bolzan de Moraes²

Beatriz Simon³

Cristina Idevani Stangherlin Arnout⁴

Ivanez de Deus⁵

Universidade Federal de Santa Maria

As redes de colaboração tem-se constituído como princípio das pesquisas formativas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GP-DOC), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Tomamos como princípio a colaboração entre a universidade e a escola, como elemento chave da construção dos conhecimentos produzidos, de forma a articular de forma mais efetiva os tempos e os espaços de formação e de pesquisa com os tempos e os espaços de trabalho. Com isso, a colaboração instaurada entre pesquisadores e docentes é mobilizada pelo reconhecimento da necessidade de superar o distanciamento existente entre o exercício profissional e o da pesquisa que se debruça sobre ele, com o objetivo compreendê-lo e promover o enfrentamento da complexidade das situações educativas com as quais os professores se confrontavam na cotidianamente docente⁶.

Neste sentido, temos desenvolvido pesquisas formativas na perspectiva de compreender os processos que incidem sobre a gestão do trabalho pedagógico e sua repercussão nos movimentos

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Professora da Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria. Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Professora da Rede Pública Municipal Júlio de Castilhos Santa Maria. Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Professora da Rede Pública Municipal de Itaara. Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁵ Professora da Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria. Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁶ A cotidianidade docente abrange o espaço/tempo do trabalho docente imediato, onde os professores no exercício diário de sua profissão desenvolvem um conjunto variado de atividades que correspondem às múltiplas exigências do seu exercício profissional (POWACZUK, 2012)

produzidos pelos professores, diante de contextos emergentes, enfocando os processos que incidem na configuração e (re)configuração da atividade de produzir-se como professor.

Compreendemos contextos emergentes⁷ como os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente (BOLZAN, 2018). O cenário que se configura na contemporaneidade põe em movimento transformações que exigem modos de ser e de estar no mundo, as quais não podem prescindir de processos reflexivo capazes de impulsionar decolagens da cotidianidade⁸.

As pesquisas têm se pautado em uma abordagem qualitativa narrativa, demarcada pela sua perspectiva colaborativa, denominada ECER (ARNOUT, 2019 e ARNOUT e POWACZUK, 2020), (MORAIS, 2019 e MORAIS POWACZUK, 2020), (SIMON, 2020), (DEUS, 2021), a qual vem sendo construída com o intuito de compartilhar ideias, concepções e ações na direção de gerar respostas coletivas e colaborativas no contexto das instituições educativas. Constitui-se por meio do trabalho colaborativo entre docentes da educação básica e superior de diferentes instituições educacionais, na esfera pública e privada, via pesquisas de mestrado. Almejamos agregar esforços direcionados a impactar positivamente diferentes instituições educativas, permitindo compreender as problemáticas que impactam a gestão do trabalho pedagógico e sua correlação com a atividade de produzir-se como professor.

Nesta perspectiva, mobiliza-nos compreender e incrementar os movimentos de criação que os professores são capazes de produzir a partir das integrações entre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade docente. Consideramos as pesquisas/intervenções dispositivos capazes de impulsionar as decolagens da cotidianidade indispensáveis à tomada de consciência progressiva acerca das condições e possibilidades emancipatórias da gestão do trabalho pedagógico e do exercício profissional docente.

Neste sentido, a constituição de redes de colaborativas revelam-se como fomento e fonte da reelaboração docente. Imbernón (2009, p.87) ao abordar diferentes dispositivos direcionados a continuidade formativa, destaca as comunidades de aprendizagem as quais são “organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento”, há o direcionamento e a potencialização de novos conhecimentos acerca da prática pedagógica, tendo em vista todos os envolvidos assumem um papel ativo na reelaboração de conceitos com base nas especificidades e possibilidades articuladas com o coletivo (POWACZUK, 2021).

Apostamos na reflexão compartilhada como mote para construção de inéditos viáveis sobre a gestão do trabalho pedagógico, a partir do incremento na configuração e (re)configuração da atividade de produzir-se como professor. Assim, apresentamos, neste trabalho, a abordagem que vimos desenvolvendo em nossas pesquisas destacando suas premissas e perspectivas.

⁷ Ressaltamos, a vinculação com os estudos do Grupo de pesquisa e Formação de Professores GPFOPE, a partir do projeto Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes, o qual tem se proposto a compreender os processos que incidem na [re]configuração da docência diante dos contextos emergentes implicados no exercício da profissão no educação básica e superior.

⁸ Aqui entendidas como processos conscientemente dirigidos, mobilizados e conduzidos, pelo interesse pela compreensão mais acurada acerca das situações e regulações que incidem na cotidianidade. Traduz-se nos esforços dirigidos para as objetivações qualitativamente distintas da esfera da cotidianidade, favorecendo uma tomada de consciência progressiva acerca das condições e possibilidades emancipatórias do exercício profissional docente. (HELLER 1991; POWACZUK, 2012).

ECER UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA: UMA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA

A discussão proposta parte das construções investigativas, em âmbito do Mestrado profissional, desenvolvidas por Arnout (2019) que enfocou as experiências de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da rede municipal de Itaara, resultando na construção colaborativa de indicadores uma política de formação continuada para o Município. Simon (2020), que investigou a iniciação a docência de egressos do Curso de Pedagogia EAD/UFSM, buscando compreender os enfrentamentos dos docentes iniciantes e projetar de ações de apoio e de orientação às jovens professoras. Como produto desta investigação emergiu a construção de uma Rede Colaborativa de formação on-line para compartilhamento de experiências das egressas do curso de Pedagogia, contemplando egressos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, ofertados tanto na modalidade presencial como à distância. Morais (2019) que enfocou os desafios da docência frente ao processo de alfabetização de comunidades em situação de vulnerabilidade social, o que permitiu identificar perspectivas emancipatórias à gestão do trabalho pedagógico de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. Deus (2021) com a investigação sobre os processos incidem na produção de inovações no trabalho pedagógico no contexto escolar, em uma instituição que implantou o trabalho com Salas Temáticas. O estudo permitiu delinear indicadores de possibilidades de inovação no espaço escolar.

Pautamo-nos na abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, com base na análise dos processos de construção coletiva dos sujeitos. Coloca-se, assim, como imprescindível a atenção acerca das condições/mediações socioculturais a partir das quais os sujeitos elaboram e constroem suas ideias e ações. Tomamos como pressuposto que nada pode ser compreendido de forma isolada, descontextualizada, sendo, portanto, necessário levar em conta a teia de significados e sentidos construídos num dado universo, dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço (BOLZAN, 2001, 2002; VYGOTSKI, 2007; BAKHTIN, 2007; HELLER, 1991 e FREITAS, 2000).

Nesta perspectiva, a historicidade e a contextura social são assumidos como premissas investigativas em nossos estudos, tendo em vista que os sujeitos/professores da investigação fazem parte de um determinado contexto histórico, que não cessa de se produzir. Portanto, o conhecimento que podemos obter dele precisa considerar sua condição social de devir. Nesta direção, o conhecimento acerca dos processos envolvidos na gestão do trabalho pedagógico implica compreendermos como os professores elaboram seus pensamentos e ações de modo a configurar modos singulares de serem docentes, em instâncias demarcadas pela ação conjunta, como no caso da gestão do trabalho pedagógico no contexto escolar.

Assim, as pesquisas têm contemplado intervenções colaborativas com professores da educação básica, abrangendo contextos institucionais específicos, bem como ações interinstitucionais. Apostamos na relação dialógica e colaborativa considerando que dinâmicas relacionais, temporais e contextuais intensificam a interpretação e elaboração dos sentidos construídos e definidos socialmente.

Nesses termos, ao valorizarmos tais perspectivas, as pesquisas implicadas e aplicadas tem sido desenvolvidas a partir das dimensões: de escuta, de contextualização, de experimentação e de reelaboração (ECER). Conforme Arnout (2019, p.56): “cada uma destas dimensões é ativada pela possibilidade de reflexão entre pares instaurada, permitindo a construção compartilhada de saberes e fazeres”.

Encontramos em Bolzan (2002, 2008), o subsídio para nos fortalecer no trabalho coletivo, pois a autora nos elucida sobre a importância do trabalho conjunto como capaz de mobilizar a cooperação entre os indivíduos, instigando a negociação e os conflitos. Dessa forma se estabelece

uma teia de relações que compõe todo o processo, permitindo a organização, a definição e redefinição das interações a cada passo. Sobre a constituição de redes colaborativas, Bolzan (2008, p. 115) ressalta que:

Um aspecto importante a destacar diz respeito à busca de um desenho alternativo de atividades pedagógicas que proporcionem a interação entre os sujeitos de modo que as tomadas de decisões, o pensamento crítico, a autonomia crescente, o manejo de variadas informações e a elaboração de estratégias sejam fontes de protagonismo pedagógico. E, ao mesmo tempo, favoreçam a compreensão das diversidades dos sujeitos em processo formativo e dos contextos culturais aos quais estão vinculados.

Neste sentido, as dimensões do ECER são caracterizadas a partir do direcionamento e a potencialização da emergência de novos conhecimentos sobre os temas em estudo. Como afirma Simon (2020, p. 137) “todos os envolvidos assumem um papel ativo na reelaboração de conceitos com base nas especificidades e possibilidades articuladas com o coletivo”.

Consideramos a **Escuta (E)** como dimensão constitutiva do processo colaborativo. Nesta direção, cada professor é mobilizado a pensar a sua prática e seus desafios a partir das temáticas investigativas em pauta. Para Freire (1991), escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala, ao gesto, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135). Ou seja, escutar indica estar acessível aos outros e a tudo o que eles têm a dizer. Simon (2020) considera a Escuta como uma das mais variadas “necessidades e singularidades, pois tem o propósito de acolher as projeções do outro, respeitando as adversidades, angústias e de compreender o sujeito como único no processo que ele transita”. (p.145)

Dessa forma, a dimensão de Escuta (E) representa a disposição ao acolhimento e entendimento de questões e posicionamentos, possibilitando o levantamento de elementos importantes, como concepções, conquistas e possibilidades, num movimento de dialogicidade e empatia. Esse movimento implica ir além do “apenas ouvir”, mas proporcionar o reconhecimento de cada um, nas diferentes vozes, contextualizando os entrecruzamentos dos ditos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas e, dessa forma, experimentarem novos desafios e redirecionamentos. De acordo com Deus (2021, p. 51): “observamos que as experiências, muitas vezes, se entrelaçam, a dialogicidade promove reflexão acerca das escolhas, das formas de agir e pensar de cada um, inseridos em uma mesma realidade, a qual demanda tomada de decisões a todo instante”.

Assim, nosso empenho direciona-se a nos aproximarmos dos sentidos e significados revelados pelos professores em suas narrativas, de modo a compreendê-los em suas idiossincrasias. Para Bolzan (2001, 2002, 2007) a possibilidade de contar sua história é uma maneira de dar corpo às ideias, crenças e valores, sendo também uma forma de estabelecer relações, de refletir e de produzir sentido e significado sobre seus percursos formativos.

Com isso, o acolhimento instaurado revela a **Contextualização(C)** responsiva necessária ao processo de compartilhamento. A responsividade que nos fala Bakhtin (2006) quando diz que a cada palavra da enunciação que estamos em processo de ouvir, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Nessa perspectiva, a compreensão se estabelece a partir das possibilidades de contextualização que cada um é capaz de realizar a partir da fala do outro. Logo, cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados, pois

(...) não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra

enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro... Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior. (BAKHTIN, 2006, p.132):

Nesta perspectiva, levamos em conta as palavras de Freitas (2000) ao trazer a abordagem bakhtiana, a qual nos exige a compreensão de que cada participante tem certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e, portanto, a contextualização é intransferível. Bakhtin (1997) afirma que toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou outra forçosamente a produz, o ouvinte torna-se o locutor a partir da contextualização que realiza.

Nesta direção, a contextualização com base nos temas em pauta, parte das experiências diárias de cada docente estabelecendo e transpondo para as práticas desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação docente. A contextualização propicia a compreensão das ideias, colaborando para a valorização dos diferentes pensamentos expressos através da escuta, a partir das experiências cotidianas singulares de cada docente.

Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano docente é uma tarefa complexa, a qual tem nos desafiado a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos docentes, exigindo uma energia sistematizada de reflexão, baseada na reconstrução da experiência (CUNHA, 2010).

Contudo, a partir das reflexões colaborativas, emergem possibilidades de decolagens da cotidianidade, fortalecendo as frentes de trabalho necessárias nas diferentes realidades educacionais. Pautamo-nos nas premissas vygoskianas quando diz que a colaboração social e os meios culturais disponíveis são potenciais para o avanço do desenvolvimento dos indivíduos. Nesta direção, Engeström (2000, p. 157) a fim de analisar as possibilidades de desenvolvimento de atividades coletivas coloca em destaque que o desenvolvimento proximal de uma atividade “é a distância ou a área entre o presente experienciado individualmente e o futuro próximo gerado coletivamente”.

Nesse sentido, Arnout (2019) destaca que ao evidenciar o exercício de escuta e de contextualização da e na docência pode aflorar a Experimentação (E) e a Reelaboração (R). A **Experimentação** (E) evidencia a importância da colaboração docente para a promoção do fortalecimento e do protagonismo docente. De acordo com Bolzan (2002, p. 154):

quando geramos interesses e mobilizações, as possibilidades de criação conceitual e de crítica entre as pessoas, diante de determinados problemas se multiplicam e se incrementam. A negociação explícita para problemas práticos significativos, a expressão da diversidade de ideias e os conhecimentos das professoras e sua seleção para comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informação, põe em marcha um processo coletivo de reflexão.

Logo, na medida em que a tessitura da rede colaborativa acontece, “os sujeitos podem

experimentar as diferentes realidades dos cotidianos escolares, se colocando no lugar do outro e sustentando os processos de interação, fazendo com que o fortalecimento recíproco se instaure". (SIMON, 2020, p. 71).

A dialogia é inerente à produção de experiências, uma vez que a palavra do outro nos convida a conhecer outros mundos, criando possibilidades da ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais. Reconhecemos, neste sentido, a dimensão experiencial dos saberes docentes os quais não são inatos, ao contrário, eles se constituem à medida que há a socialização do indivíduo nos diversos grupos sociais dos quais ele faz parte: família, comunidade, escola, amigos, colegas de trabalho; no decorrer de sua trajetória de vida, compondo, na interação com os outros, a sua identidade. Dessa forma, as situações vivenciadas pelo sujeito ao longo da vida, influenciam diretamente a maneira de agir e pensar a profissão docente, proporcionando o entendimento sobre a aprendizagem da docência como um aprendizado ligado à experiência do indivíduo ou grupo, sendo, portanto, subjetiva e relativa (TARDIF, 2006).

A dimensão de **Reelaboração (R)** que emerge da disponibilidade dos docentes em reconsiderar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados, resultando no compartilhamento de saberes e fazeres sobre a docência. Além disso, permite abranger novos conhecimentos conduzidos pelas experiências compartilhadas, uma vez que “[...] tentam transformar suas relações de exterioridades com os saberes em relações de interioridades com sua própria prática” (TARDIF, 2006, p. 54). A reelaboração tem como base as possibilidades dos sujeitos examinarem e reconsiderarem de forma cuidadosa suas vivências construídas, favorecendo transformar o conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e as trajetórias pessoais e profissionais.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de estabelecer uma rede de interações e intervenções investigativas a partir da reflexão e colaboração instauradas pelo (ECER). Tal processo contribui para o avanço de questões que envolvem a gestão do trabalho pedagógico e sua correlação com o exercício docente, articulando de forma mais efetiva os tempos e os espaços da pesquisa formação com os tempos e os espaços de trabalho.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Na intenção de fortalecer o protagonismo dos sujeitos, a partir das pesquisas por nós desenvolvidas, as redes colaborativas instauradas a partir do ECeR, tem se constituído um lugar de problematização e compartilhamento acerca dos processos que incidem sobre a gestão do trabalho pedagógico e sua repercussão nos movimentos produzidos pelos professores, diante de contextos emergentes. Através de uma escuta atenta, da contextualização, da experimentação e da reelaboração das vivências, permeadas por processos reflexivos temos assumido a pesquisa colaborativa como princípio da tomada de consciência progressiva acerca das condições e possibilidades emancipatórias do exercício profissional docente.

Compreendemos que as condições do desenvolvimento docente nas instituições constituem-se nas bases sobre as quais se assentam as possibilidades dos diferentes percursos que são e podem ser delineados no trabalho pedagógico. A complexidade das condições profissionais impulsiona os professores a refletirem sobre os processos formativos e sobre os movimentos que precisam empreender em seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, consideramos compromisso das pesquisas desenvolvidas, junto aos programas de pós-graduação, compreender as múltiplas dimensões que incidem na cotidianidade docente, considerando-se as condições singulares de seu exercício e sua relação com os contextos emergentes na contemporaneidade.

Consideramos o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamentais para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no contexto de atuação docente. A complexidade do panorama educacional contemporâneo necessita de compromisso ético-político, exigindo a análise e a compreensão acerca das contradições que se fazem presentes neste tipo peculiar de prática social que é o trabalho educativo. Para tanto, é fundamental considerar as múltiplas facetas da vida cotidiana, tanto das instituições quanto de seus sujeitos (professores e estudantes), de modo que possamos impulsionar inéditos viáveis, a partir do trabalho coletivo que são a medida valorativa da docência .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOUT, C. I.S.. Formação continuada de professores: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara. 2019. Dissertação (**Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

ARNOUT, C. I. S e POWACZUK, A. C. H. Experiências de formação de professores da rede municipal de Itaara: indicadores para política de formação. In: POWACZUK, A. C. H., POSSA L. B. (Org.). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior**. Série I, Volume 2, SP, Pimenta Cultural, 2020, 489p.

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. Trad. M.E.Galvão. 2 ed. São Paulo. Martins. Fontes. 1997. _____ . **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e YaraFrateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOLZAN, D. P. V.. A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. (**TESE DE DOUTORADO**). Porto Alegre:Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo** conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação. 1.ed. 2002.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **ANAIS V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERTS, Edla et. Al. (Orgs.).**Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1.ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2008, v.01, p. 102-120.

_____. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq**, registro no GAP nº042025 . Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2018.

CUNHA, M. I.. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11 n. 32 Rio de Janeiro, May/Aug. 2006.

DEUS, I.. Salas temáticas e a inovação do trabalho pedagógico: gestão das práticas escolares. 146 p. **Dissertação (Mestrado Educação)**. UFSM, 2021

FREIRE, P.. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M.. T. de A. (Org.). **Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica**, 2000.

HELLER, A.. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019-Barcelona, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, A. A. B.. Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade: desafios à gestão escolar. **Projeto de Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado profissional. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

MORAIS, A. A. B.; POWACZUK, A. C. H. Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: Desafios à gestão escolar. In: POWACZUK, A. C. H., POSSA L.B. (Org.). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior**. Série I, Volume 2, SP, Pimenta Cultural, 2020, 489p.

POWACZUK, A. C. H.. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência. 2012. 219p. **Tese (Doutorado em Educação)**-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SIMON, B. A.. Egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM: Os desafios da iniciação da carreira docente. 2020. Dissertação (**Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKI, L.S.. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, DISPOSITIVO Y LÍNEAS DE SUBJETIVACIÓN: NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO

Romina Gallo

Universidad Nacional De Entre Ríos

PRESENTACIÓN

En esta comunicación comparto los primeros pasos de una investigación doctoral¹. Presentaré preguntas iniciales, incipientes recorridos bibliográficos así como algunas reflexiones metodológicas y teóricas inherentes a la construcción del objeto de estudio. En general, lo que aquí se aborda es producto de dos espacios de diálogo reabiertos en este último tiempo a partir de la desafiante tarea de delimitar el tema de tesis: por un lado con mi directora² a quien agradezco el acompañamiento y orientación, y por otro lado con relecturas del ámbito pedagógico y de las Ciencias Sociales que interpelan y desplazan continuamente la delimitación del tema a investigar. Este momento inaugural y vacilante de la investigación exige reconsideraciones profundas acerca de la construcción del objeto de estudio. Obliga a un proceso de reflexividad metodológica (Piovani, 2018) que actualiza preguntas nodales acerca de cómo capturar el fenómeno social y educativo que interesa indagar, cómo delimitarlo espacial y temporalmente, con qué perspectivas teóricas mirarlo, qué camino metodológico proyectar. En definitiva, insta a construir una articulación de decisiones teóricas y metodológicas y poder argumentarlas. En este sentido, se comparten aquí aproximaciones a un objeto de estudio que está construyéndose al calor de debates epistémicos que, lejos de eludirse, se han transformado en una provocación constante e imprescindible del trabajo intelectual en la tarea investigativa.

Como ya lo adelanta el título de la presentación, el campo temático que interesa indagar es la Formación Docente Continua (FDC) en Entre Ríos. Parto de la preocupación política y pedagógica por los modos en que se definen los destinos de la capacitación docente en la provincia, en torno a qué saberes y prácticas se configuran, qué sucede en/con los docentes a partir de ello. Una primera idea para la investigación fue analizar normativas y programas estatales. No obstante notaba que había experiencias locales, saberes, organizaciones que no aparecían en esos documentos, que no formaban parte de sistematizaciones oficiales y que, sin embargo, estaban interviniendo en una trama de propuestas que efectivamente llegaba a los docentes. A medida que intentaba delimitar el objeto sentía que había aspectos que quedaban por fuera pero que una vez advertidos ya no podía dejar de contemplar³. Así, fueron emergiendo preguntas incómodas pero necesarias que tornan compleja la cuestión: ¿es pertinente rastrear el fenómeno exclusivamente en normativas estatales?, ¿es válido mirar la FDC en Entre Ríos desde parámetros nacionales o internacionales?, ¿qué otros espacios y movimientos de formación se han gesta-

¹ Enmarcada en el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER.

² Dra. Luna, María Virginia (UNER- UNRaf).

³ Algunas de estas cuestiones son: la injerencia de organismos como el Banco Mundial (2005) que recomienda un conjunto de saberes para la formación continua; o propuestas locales ofrecidas por fundaciones privadas vinculadas al “liderazgo educativo”, las “competencias”, “pensamiento computacional”, etc. O, para dar otro ejemplo, el predominio de saberes como los relacionados a la educación sexual integral que se ofrecen desde diferentes enfoques y organizaciones provinciales, etc.

do?, ¿qué prácticas, instituciones, actores comprende?, ¿cómo se vincula ese fenómeno con las condiciones de trabajo docente y con las transformaciones sociopolíticas de nuestro tiempo?, ¿qué tipo de subjetividad docente va configurándose? En fin... ¿cómo abordar esta trama singular de relaciones que supone la FDC y que parece desbordar lo propuesto y sistematizado por lineamientos oficiales?

Este trabajo pretende mostrar cómo estas – y otras- preguntas van desplazando el objeto de estudio a la vez que van exigiendo reconsideraciones acerca del *corpus* teórico que opere de soporte para rastrear tal complejidad.

En este sentido considero que, para abordar la FDC en la provincia, no bastará con ahondar exclusivamente en las normativas estatales ni atender a lo que pretenden oficialmente las propuestas macropolíticas. Tampoco supondrá una *evaluación* de políticas públicas, valorando qué se logró de lo planificado o comparando alcances y desafíos entre distintas regiones. Por el contrario, propongo pensar la construcción de este objeto de estudio a partir de la relación de múltiples elementos heterogéneos, rastreando prácticas efectivas de la experiencia local donde intervienen y se entranan lógicas provenientes de diversos dominios -como el intelectual, las políticas educativas, lógicas institucionales escolares y otros actores como fundaciones u ONG's-, partiendo del supuesto de que estas relaciones adquieren particulares características en la provincia y van configurando nuevos saberes, nuevos objetos de intervención y determinados procesos de subjetivación docente. Para poder reconocer tales particularidades, la noción de *dispositivo* trabajada por Foucault (1991) y Deleuze (1990) será uno de los primeros aportes que consideraré, lo cual conduce a mirar la FDC en Entre Ríos como fenómeno *relacional, estratégico e histórico* que, inscripta en relaciones de saber-poder, va adquiriendo formas inéditas. A partir de aquí interesa despejar la pregunta por las subjetividades docentes que se configuran en tales intersecciones.

En lo que sigue, presentaré avances de la tesis en relación a la búsqueda de antecedentes históricos/bibliográficos, los primeros diálogos con referentes teóricos y algunas derivaciones para el diseño metodológico que estimo de relevancia socializar.

TRAZANDO LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: INDAGACIÓN DE ANTECEDENTES

La *formación docente continua* es una nominación relativamente novedosa. Solo a modo de inicio, la comprenderemos aquí como ese conjunto de prácticas tendientes a la capacitación y formación permanente de quienes trabajan en la docencia. Si se recorren normativas y artículos académicos varios, podremos reconocer diferentes formas de nombrar a estas prácticas. Capacitación, formación en servicio, actualización y hasta reciclaje forman parte de la cartografía conceptual que ha intentado asir este conjunto de acciones vinculadas a la formación de los docentes una vez recibidos. Asimismo, la bibliografía de nuestra época (Alliaud; 2014, Ávalos; 2007, Vezub; 2019) da cuenta de fuertes debates generados en torno a la nominación, demostrando diferentes enfoques que los subyacen⁴.

Podemos decir que, si bien es recientemente cuando se acuerda la noción de FDC como conceptualización en el ámbito político-pedagógico e intelectual⁵, lo cierto es que las prácticas que comprende ya pueden reconocerse en los inicios del sistema educativo argentino. Pineau (2012) afirma que las primeras intervenciones estatales sobre la formación de docentes en ejercicio emergen en Argentina con la impronta del espíritu progresista y de renovación pedagógica que

⁴ Sin embargo, en este trabajo, no interesa recapitular estas disputas pedagógicas – aunque resulten muy valiosas-; y por ende tales nominaciones pueden aparecer como sinónimos.

⁵ Algunos marcan este consenso en los inicios de la década del '90.

se instalaba a fines del siglo XIX y que veía en el cuerpo de maestros una vía posible para instalar ideas reinantes de la época. Con la llamada “pedagogía normalista”, la figura de los inspectores y la circulación de revistas educativas como soportes de la “voz oficial” (Finocchio, 2009) se daba inicio a espacios y mecanismos de seguimiento y control sobre el ejercicio profesional de los docentes y su formación, prácticas que se dan en este periodo con relativa homogeneidad. Esta formación se consideraba como una continuidad o fortalecimiento de los saberes ofrecidos en la formación inicial (Pineau, 2012). Tal situación se mantendrá con relativa estabilidad hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando las prácticas de formación continua van a configurarse en torno a propuestas ampliamente diversificadas a partir de la injerencia de nuevos actores sociales. Si bien el Estado en general es quien va a monopolizar los circuitos de formación en servicio, aparecen en este período nuevos agentes, asociaciones, organismos⁶ con disímiles -y hasta contradictorias- intencionalidades, enfoques y metodologías de trabajo.

Hacia la década de 1970 se fortalecieron, según Pineau (2012), dos nuevas concepciones sobre la formación en ejercicio: las versiones tecnocráticas que hablaron de *educación permanente* y por otro lado la creciente sindicalización que planteó a la formación continua como *derecho laboral*, y por ende debía institucionalizarse; esto se logra con la sanción del *Estatuto del Docente*⁷ que involucra a la formación continua como derecho y como parte de la titularización y el ascenso en el escalafón a partir del otorgamiento de puntaje para los concursos.

Hasta fines de los años ‘80 el Estatuto docente nacional y el de cada una de las provincias oficiaban como principales reguladores de estas prácticas, lo que incentivó la demanda por la acumulación de puntaje y dotó de mayor notoriedad a un fuerte mercado de cursos, generalmente arancelados. Podríamos decir que aquí se gesta un modo de entender a la formación posinicial como negocio muy rentable, con ofertas de posgrado diversas, carreras complementarias, cursos a distancia, etc., que tendrá su punto de auge en los años ‘90 y permanecerá en el tiempo, no sin resistencias ni discontinuidades. Es viable suponer que este mercado fue más relevante en las provincias en las que las propuestas oficiales fueron más reducidas y había mayores dificultades para el acceso a cargos. Los diagnósticos de la época coinciden en señalar la desarticulación entre diferentes ofertas. Los docentes se enfrentaban a una fuerte desigualdad, dado que no todas las provincias contaban con una organización para la capacitación docente o la tenían en forma parcial. Esta desigualdad se expresaba tanto en relación con la gratuidad como con la calidad de la oferta (Diker, Terigi, 1994)⁸.

Así, fue forjándose un mercado que ofrecía capacitaciones docentes heterogéneas⁹. La instalación de un sistema de competitividad docente, la intervención creciente de organizaciones privadas en las ofertas de formación profesional, la preeminencia de una mirada mercantil y acumulativa del conocimiento¹⁰, las exigencias cada vez más fuertes de profesionalizar la tarea docente a la vez que la mayor injerencia de organismos provenientes de la lógica empresarial globalizada –como el Banco Mundial- formarán en parte este entramado que generará las condiciones de

⁶ Se reconocen propuestas formativas de la sociedad civil, de sindicatos, organismos internacionales, universidades, empresas, fundaciones, etc.

⁷ LEY N° 14.473 sancionada en 1958.

⁸ Citado en MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA (2001).

⁹ Esto es posible de imaginar si pensamos también en la instalación de una racionalidad neoliberal que va a hegemonizar el campo cultural y educativo a partir de este período.

¹⁰ Desde la perspectiva laboral de los docentes, el puntaje se encuentra entre los principales incentivos para la realización de cursos de capacitación, como lo demuestran diferentes estudios (Hillert y otros 1996 y 1997, IIPE 2000 Citado en Ministerio De Educación Argentina (2001).

posibilidad para las famosas reformas neoliberales¹¹ y con ellas una mayor centralización de la FDC por parte del Estado Nacional. Vale aclarar que en Argentina esta centralización se va a dar en un contexto de fuerte descentralización del sistema educativo; sin presupuesto las provincias tuvieron que hacerse cargo de acciones que antes pertenecían al Estado Nacional. Con la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos (1993) se iniciaba una época de fuerte fragmentación y precarización de la educación pública en el país. El Estado Nacional se despojaba de numerosas responsabilidades y se quedaba, paradójicamente –o no– con la FDC en sus manos. No será casual, entonces, observar en las legislaciones educativas de inicio de los ‘90 la incorporación de la noción de *formación docente continua*. Un hito importante que trajo aparejada la Ley Federal fue la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua que buscaba organizar y coordinar una red de perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del Sistema Educativo Nacional (Resolución Ministerial N° 32/93 Argentina). Aparecía, por primera vez institucionalizada, la idea de crear una estructura de formación permanente de base piramidal y con gran control del Estado Nacional.

Como hitos posteriores en el plano de las políticas estatales, podemos mencionar la sanción de Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006 que trastoca profundamente los *sentidos y prácticas* en torno a la educación en nuestro país y presenta a la *formación docente continua* como *derecho* de todo docente y al Estado como su máximo garante¹². Asimismo, van a aparecer propuestas formativas que en algunos casos buscaron preparar a los docentes para las “demandas del futuro”¹³, y en otros, para paliar la profunda desigualdad y exclusión de la era neoliberal, cuyas resonancias fueron letales en el sistema educativo¹⁴. Otra cuestión a considerar en este período es la creación en el año 2013 del Programa Nacional de Formación Permanente dependiente del INFOD¹⁵ que supuso la puesta en marcha de un diagrama de formación *continua, universal, gratuita y en servicio* denominado “*Nuestra Escuela*”. El mismo se organizó con los gremios docentes y significó una estructura masiva que llegó a partir del año 2014 a las escuelas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Tuvo como actores protagonistas a directivos y docentes de las escuelas, ya que el principal espacio de trabajo y formación se generó entre ellos en las Jornadas Institucionales dispuestas en cada institución, aunque los lineamientos eran encauzados desde organismos centrales de cada provincia. Este programa universal fue sostenido por las gestiones políticas subsiguientes. Igualmente, vale aclarar que hubo redireccionamientos pedagógicos y políticos profundos respecto del período signado por la Ley de Educación Nacional; se advierten entre los años 2015 y 2019 cambios sustantivos en la formación continua de los docentes con mayores injerencias de fundaciones, empresas y ONG’s (Feldfeber et al, 2018).

De este trazado general sobre la FDC en Argentina, se desprenden algunas consideraciones nodales para la construcción del objeto a investigar. En primer lugar, es evidente que la FDC va asumiendo características particulares en función de cada momento histórico, es decir, se inscribe necesariamente en una trama de problemáticas sociales, educativas e históricas y no puede pensarse desanclada de esas prácticas. Por otro lado, queda demostrado que más allá de las

¹¹ Obviamente esto no va a producirse sin conflictos y resistencias políticas. Como afirma Ascolani (2019) entre 1992 y 2002, los sindicatos docentes adoptaron una posición de confrontación con las políticas estatales, orientándose a la protesta política en concurrencia con otros sectores afectados por el ajuste estatal y la flexibilización laboral.

¹² Esto orientó reformas educacionales en Entre Ríos como la denominada “Resignificación de la escuela secundaria” que supuso la coordinación de diversas capacitaciones a partir del año 2011.

¹³ Por ejemplo educación ambiental, educación sexual integral, pensamiento computacional, nuevas competencias, etc.

¹⁴ Alentando a trabajar por la inclusión educativa, en el acompañamiento a las trayectorias escolares, etc.

¹⁵ Instituto Nacional de Formación Docente.

normativas oficiales hay variados actores y elementos que producen derivaciones, mutaciones, obstaculizan y/o posibilitan ciertas experiencias en los docentes. Entonces, para indagar lo que sucede con la formación continua hay que reconocer *diversos actores* además del Estado, como son los sindicatos, fundaciones privadas, organismos internacionales. Además, estas propuestas se vinculan con el *mundo del trabajo docente*, con esto refiero al régimen laboral, el acceso a los cargos, las titularizaciones, los mecanismos de puntajes y credenciales. Adquiere formas diferentes en función de las *reformas y políticas educativas y las fuentes de financiamiento* que se promuevan allí. Involucra *circuitos y mercados de cursos* pocas veces visibilizados. Va a ir modificándose también en función de las relaciones con la *formación docente inicial*; pues como vimos en los inicios del sistema educativo apareció como continuidad o fortalecimiento y luego vemos propuestas tendientes a cubrir “ciertas carencias” de la formación de grado. La FDC supone también una *bifurcación constante de saberes* provenientes de diversas disciplinas y campos de conocimiento y se configura en torno a *demandas y exigencias* varias del *nivel educativo* en particular y de la *sociedad civil*.

Por otro lado, es importante advertir que en el rastreo de los primeros antecedentes se nota un protagonismo de la FDC en investigaciones de los últimos años (Abrate; 2020, Alliaud; 2014, Ávalos; 2007, Vezub; 2019), aunque prevalece una mirada sobre las normativas a partir de las cuales se analizan cambios, mejoras y desafíos; también se advierte una tendencia a la investigación comparada entre grandes regiones y países. Así, estos iniciales recorridos me exigen construir un marco teórico que permita recuperar, como decía en la presentación, esta trama singular de relaciones que excede lo indagado por el momento en torno a la FDC y ahondar en la pregunta nodal, no investigada en profundidad, acerca de qué tipo de subjetividad docente se promueve en estas relaciones.

APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO: RE-CONSTRUCCIONES DEL MARCO TEÓRICO

Como ya se enunció, hay interpelaciones que vienen reorientando la construcción del objeto de estudio. Descubrir que lo que comprende la FDC va mucho más allá de lo que plantean las normativas o lo que logran captar las indagaciones hegemónicas del momento, me invitó a dialogar con autores del ámbito de la filosofía y de las ciencias sociales. En ese diálogo me acerqué a la noción de *dispositivo*, que intentaré delimitar.

En general, suele acordarse que fue Michel Foucault quien ofreció con este constructo teórico un modo de abordar la cuestión social. Ciertamente hay cuantiosos análisis posteriores de varios autores¹⁶ que releen esta noción y la resitúan en debates contemporáneos¹⁷. Inicialmente, podemos remitir a un momento de la producción de Foucault¹⁸, donde ofrece pistas acerca de cómo estudiar en el campo de las ciencias sociales a partir de la noción de dispositivo. Si tomamos como referencia el abordaje que él hiciera de la sexualidad, la locura o la prisión, podríamos decir que este análisis implica mostrar una *red de relaciones*, un nexo que liga múltiples y variados elementos. Como señalara el mismo Foucault, un dispositivo es la red de relaciones que puede establecerse a partir de *un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrati-*

¹⁶ (Deleuze; 1990, Agamben; 2011, Espósito; 2011, Grinberg; 2017 y Cadahia; 2017).

¹⁷ Estas lecturas- con acercamientos y diferencias a la teoría foucaultiana- también se tomarán como insumos para la construcción del objeto de estudio. Aun así, en este tramo de la tesis remito solo a los aportes de Foucault y Deleuze.

¹⁸ Con sus obras “Vigilar y castigar” (1975) e “Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber” (1977).

vas, enunciados científicos (...) lo dicho y lo no dicho (Foucault, 1991, p. 129) Así, el dispositivo, entendido también como una formación histórica y con una función estratégica, establece la naturaleza del nexo entre estos elementos heterogéneos; se instituye como un juego de fuerzas o, más bien, como *estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos* (Foucault 1991, p. 130-131). El dispositivo es una herramienta teórica para indagar la articulación de tres elementos fundamentales: poder, saber y subjetividad. Esa red que va conformándose crea objetos, saberes, sujetos. Pero esto no supone pensarla como una gran maquinaria que repite patrones de funcionamiento y crea determinados tipos de sujetos a través del tiempo; como dice García Fanlo (2011), el dispositivo constantemente está reconfigurándose a sí mismo, por lo tanto produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico. Además, dice el autor, no todos los individuos circulan por la totalidad de la red durante su existencia ni hacen el mismo recorrido; pero fundamentalmente hay que comprender que los efectos de poder que produce un dispositivo no le dicen al sujeto qué es lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento o en todo lugar. Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos generales que orientan prácticas singulares: conducen-conductas dentro de un campo limitado pero inconmensurable de posibilidades (García Fanlo, 2011).

En términos generales vale resaltar, como afirma Moro Abadía (2003), que la idea del dispositivo como un *réseau* (red) ha abierto nuevas posibilidades frente a otros tipos de imaginarios teóricos en las ciencias sociales. Se ha convertido en una referencia a través de la cual examinar procesos de subjetivación que orientan/delimitan la experiencia vital, sin desatender otras líneas, elementos y dominios, sedimentaciones o fisuras, relevos y superposiciones, etc.

En este sentido, valen recuperarse también los aportes de Deleuze (1999), quien entiende al dispositivo como una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal posible de analizarse a partir del reconocimiento de las diferentes líneas que lo componen. Deleuze (1999) señala que el dispositivo tiene como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. De esta circunstancia, va a afirmar Deleuze, se desprenden dos importantes consecuencias metodológicas en torno a los dispositivos: en primer lugar ya no se trabaja desde los universales. El universal, en sí mismo no explica nada, lo que hay que explicar, precisamente, es el universal. La segunda gran consecuencia es un cambio de orientación que se aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo. “por todas partes hay marañas que es menester desmezclar: producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer” (Deleuze, 1999) Así, una de las consecuencias de estos modos de abordar los dispositivos es la posibilidad de capturar lo nuevo, de aprehender lo que va gestándose no como mera moda sino como potencias o creaciones que fuerzan por aparecer. Precisamente, las líneas de subjetivación como categoría vinculada a la de dispositivo se vuelve potable para rastrear eso que puja por salir a la superficie: “En la medida en que se escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación” (Deleuze, 1999)

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y DISPOSITIVO: PALABRAS FINALES E INAUGURALES

Conocer científicamente constituye siempre un desafío; el camino de la ciencia es siempre riesgo y aventura para quien decida alejarse de los senderos que conducen a reconfirmar lo ya dicho. (Marradi, A; el at 2007, p. 65)

Lo expresado hasta aquí demuestra el interés en estudiar el fenómeno de la FDC en Entre Ríos a partir de la noción de *dispositivo*. Eso requiere armar una red de relaciones entre elementos aparentemente inconexos o dispersos¹⁹ que, como piezas de una red concreta y sutil, están contorneando la experiencia docente contemporánea en la provincia. Implica un análisis crítico de cómo se relaciona ese conjunto heterogéneo de instituciones, reglamentos, saberes, discursos y prácticas provenientes de diferentes dominios; también supone una mirada que contemple distintas escalas (internacional, nacional, provincial) pero con el punto de anclaje en la experiencia local. Así, la perspectiva a construir conlleva des-armar eso que aparece *universalmente* como “formación docente continua” e interpelar las líneas de visibilidad, de fracturas, sedimentaciones, mutaciones, desplazamientos e instauraciones en un determinado momento histórico, que en nuestro caso será en los años comprendidos entre 2006 y 2019. Examinar en esa trama social e histórica las líneas de subjetivación será aquello que convocará los máximos esfuerzos de la investigación. Desenmarañar las líneas del dispositivo precisará, como dice Deleuze (1990) *levantar un mapa, cartografiar y recorrer tierras desconocidas*. Se gesta, así, la inauguración de un sinuoso camino por descubrir.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea (Coord.) (2014) *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua* - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo.

Ascolani, Adrián (2019) *Asociaciones y sindicatos* en Fiorucci, Flavia. Palabras claves en la historia de la educación argentina. Buenos Aires, Unipe.

Ávalos, Beatriz. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo, septiembre de 2007.

Deleuze, Gilles. (1990). “¿Qué es un dispositivo?” En AA.VV., *Michel Foucault filósofo*. Barcelona, Gedisa

Feldfeber, Puiggrós y Duhalde. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

Finocchio, Silvia (2009). “Las revistas educativas” en FINOCCHIO, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA-

Foucault, Michel (1981) *Un diálogo sobre el poder*. Madrid. Alianza editorial.

Foucault, Michel. (1991) “El juego de Michel Foucault, en Foucault”, en *Saber y verdad*. Madrid,

¹⁹ Como los distintos actores, el mundo del trabajo docente, las reformas educativas y las fuentes de financiamiento, los circuitos y mercados de cursos, los saberes de diversas disciplinas y campos de conocimiento, las demandas y exigencias de la formación docente inicial, etc.

Ediciones La Piqueta

García Fanlo, Luis. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, *Deleuze, Agambem*. (en línea). Recuperado de: [serbal.pntic.mec. es/~cmunoz11/fanlo74.pdf](http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf)

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.

Ministerio De Educación Argentina (2001) *La política de capacitación docente en la Argentina- La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*

Moro Abadía, Óscar. (2003) ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista Metodológica de Ciencias Sociales* (6): 29-46.

Pineau, Pablo. (2012) *Docente “se hace”*: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En BIRGIN, A (Comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. BUENOS AIRES, PAIDÓS.

Piovani, Juan Ignacio; Muñiz Terra, Leticia; Burawoy, Michael, (coordinadores). (2018) *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos; CLACSO.

Retamozo, Martín. (2014) ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXV, No 48, mayo de 2014, pp. 173-202.

Vezub, Lea. (2019) *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Publicación del proyecto “Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina”* (SITEAL). Serie Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Área de Investigación y Desarrollo del IIPE UNESCO Buenos Aires.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: O PROJETO DOCÊNCIA COLABORATIVA NA UFRGS

Rafael Arenhaldt

Luciane Ines Ely

Ramona Fernanda Ceriotti Toassi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto reflexões de cunho teórico-metodológico que sustentam a experiência que vem sendo desenvolvida a partir do projeto de formação continuada de docentes universitários denominado *Docência Colaborativa: Observação, Reflexão e Partilha Pedagógica* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Contempla o acompanhamento e a observação de aulas pautados pela colaboração entre docentes, caracterizando-se como uma prática pedagógica formativa. O modelo de observação e acompanhamento entre pares tem como base um grupo de docentes (quarteto), oriundos, preferencialmente, de diferentes Unidades Acadêmicas ou áreas de formação. Neste grupo, os integrantes contribuem no planejamento das atividades de ensino, além de acompanhar as aulas, observando as propostas didáticas e também sendo observados por seus colegas docentes, visando a reflexão sobre a prática pedagógica.

O *Docência Colaborativa* tem se apresentado como uma importante estratégia de formação continuada, na perspectiva de *uma formação de professores construída dentro da profissão* (NÓVOA, 2009), e uma inovadora tecnologia educacional por se constituir enquanto um dispositivo de trabalho entre pares sustentado na dialogicidade e na colaboração para promoção da reflexão da prática pedagógica. Propõe-se a experienciar modelos pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem-avaliação diversificados pela partilha pedagógica e pela reflexão colaborativa.

Do ponto de vista teórico-epistemológico encontramos na intencionalidade da educação dialógica, de Paulo Freire, a principal fundamentação do Projeto *Docência Colaborativa*. A partir disso, como questão orientadora da reflexão deste texto destacamos: de que modo as ações de formação continuada dos professores da UFRGS, por meio do *Docência Colaborativa*, se articulam com a perspectiva da educação dialógica?

O PROJETO DOCÊNCIA COLABORATIVA NA UFRGS

Considerando o cenário do ensino superior, a produção do conhecimento por meio da investigação parece se configurar como dimensão prioritária quando comparada com a formação pedagógica (MOURAZ; TORRES; COELHO, 2017). Os professores do ensino superior, em geral por motivações de ordem de progressão acadêmica e reconhecimento na carreira, acabam dedicando maior tempo à pesquisa e à disseminação da sua produção acadêmica do seu campo de conhecimento, do que atenção e reflexão sobre a sua prática pedagógica universitária. É comum e regra submeter à revisão e análise de pares a produção acadêmica, como artigos, pesquisas e bancas de orientandos, mas não é convencional submeter à análise e reflexão de pares a sua respectiva prática pedagógica. Considerando, também, a escassa formação na pós-graduação sobre didáti-

ca, visto que o foco em geral está na sua área de conhecimento, grande parte dos docentes passa a atuar no ensino superior manifestando dificuldades em desenvolver suas aulas. É comum recorrerem a modelos pedagógicos espelhados nas práticas dos docentes que tiveram contato ao longo da sua trajetória escolar e acadêmica.

Assim, é imperativo que as instituições de ensino superior promovam atividades e viabilizem espaços de formação e aperfeiçoamento pedagógico para os seus professores. No âmbito da UFRGS, destaca-se o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP)¹ ao qual o Projeto *Docência Colaborativa* está vinculado. Aos docentes em estágio probatório, a participação no *Docência Colaborativa* contempla um total de 25h. Aos professores efetivos, a participação é válida como formação continuada registrada pela EDUFRGS.

O projeto teve sua 1ª Edição no ano de 2019, ainda num contexto pré-pandemia, em atividades acadêmicas presenciais. Naquele contexto o projeto foi estruturado para que as observações das aulas acontecessem *in loco* nos ambientes de aprendizagem (sala de aula, laboratórios etc) em interação presencial. Esta Edição contou com uma adesão de 35 docentes dos cinco *campi*, de 26 Departamentos e 17 Unidades da UFRGS, sendo organizados em oito pequenos grupos de formação. A sistematização dos dados e o registro reflexivo desta Edição piloto do projeto está disponível do Relatório do Projeto *Docência Colaborativa* (ARENHALDT *et al.*, 2019).

Em 2020, com a pandemia de COVID-19 e a instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE)² na UFRGS, o Projeto *Docência Colaborativa* passou por uma significativa adaptação considerando o cenário do ERE e, sobretudo, a mediação pedagógica por meio das ferramentas digitais e as atividades à distância, o que implica mobilizar as ações para o processo de acompanhamento da interações pedagógicas (síncronas e assíncronas) a partir de plataforma(s) a ser(em) utilizada(s) durante as aulas. Nesse período de distanciamento social recomendado pelo contexto da pandemia de COVID-19, o acompanhamento e a observação, aspectos que fundamentam o projeto, centraram-se na intermediação de mídias digitais, inserindo-se no mesmo contexto de interação entre professor-aluno. Na 2ª Edição houve uma adesão de 26 docentes de quatro *campi*, de 23 Departamentos e 15 Unidades da UFRGS, sendo organizados em sete pequenos grupos de formação.

A gestão acadêmica e técnica do projeto é conduzida por uma Comissão de Execução, Acompanhamento e Avaliação do *Docência Colaborativa* (CEADC), instituída pela Portaria 4128/2020 e integrada por 10 membros, incluindo docentes e técnicos em assuntos educacionais de diferentes formações. Cabe à CEADC as seguintes responsabilidades: divulgar o projeto nas diferentes Unidades e campus; participar da elaboração do projeto; organizar e definir a estruturação dos *grupos de formação* a partir dos inscritos; preparar e organizar o encontro de orientações procedimentais do Projeto para os docentes participantes e a integração entre os pares; acompanhar as

¹ O PAAP funciona desde 1994, quando o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP) instituiu o programa por meio da Resolução nº 01/94 (UFRGS, 1994a), posteriormente atualizada pela Portaria nº 799, de 05 de fevereiro de 2014 (UFRGS, 1994b). O PAAP é obrigatório para os professores em estágio probatório, sendo atualmente também eletivo aos docentes estáveis. Visa desenvolver conhecimentos sobre a Universidade e carreira docente, aspectos pedagógicos, bem como ferramentas digitais, por meio da realização de ações de aperfeiçoamento oferecidas pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS).

² Na UFRGS, a interrupção das atividades presenciais ocorreu a partir do dia 16 de março de 2020 quando foram iniciadas discussões sobre as atividades possíveis no período de isolamento social. Em 27 de julho de 2020 foi aprovada Resolução nº 025 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que dispôs sobre a retomada do semestre de 2020/1 com prevalência de atividades virtuais até o início do mês de dezembro de 2020, sob a denominação Ensino Remoto Emergencial (ERE)

atividades dos grupos de formação e realizar o monitoramento e avaliação do processo.

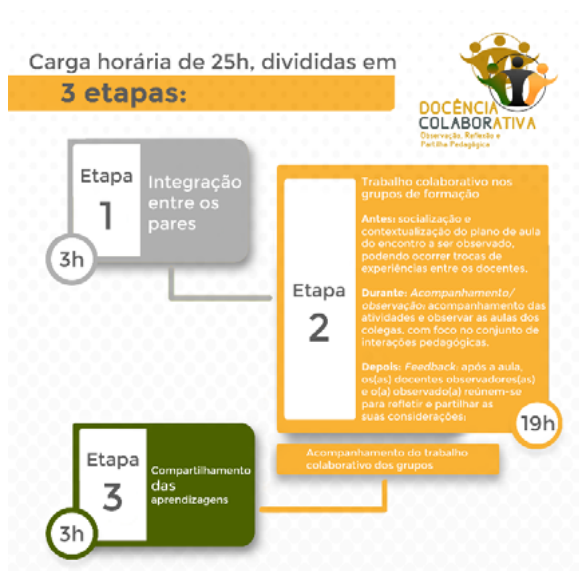
EDUCAÇÃO DIALÓGICA: A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DO PROJETO DOCÊNCIA COLABORATIVA

O *Docência Colaborativa* é uma proposta de observação e acompanhamento de aulas em parceria, em que, de forma horizontal, os participantes são colegas docentes universitários. O foco da observação e do acompanhamento das aulas está centrado na prática docente (e não no conteúdo do campo de conhecimento), criando oportunidades para refletir sobre a dimensão pedagógica no ensino superior, de forma colaborativa, e promover a diversidade e a pluralidade de olhares. O modelo de acompanhamento e observação entre pares tem por base o *quarteto de formação* de docentes, oriundos, preferencialmente, de diferentes Unidades da UFRGS ou áreas de formação, onde todos observam/acompanham e são observados/acompanhados.

O *Docência Colaborativa* tem inspiração nos Projetos *De Par em Par*, da Universidade de Porto, Portugal (MOURAZ; PÊGO, 2017) e *Observar e Aprender*, da Universidade de Lisboa, Portugal, tendo sido adaptado ao contexto institucional da UFRGS. Esta adaptação respeita a cultura institucional, seus regramentos e institucionalidade e contempla um processo de ressignificação das bases epistemológicas, metodológicas e pedagógicas da proposta de formação docente. Neste contexto, o objetivo estabelecido no projeto aprovado nas instâncias de gestão e na Ação de Extensão da UFRGS é: oportunizar a qualificação da dimensão pedagógica do trabalho docente da UFRGS por meio de práticas reflexivas e colaborativas.

O projeto é organizado em três etapas: (i) Integração entre os pares; (ii) Trabalho colaborativo e acompanhamento nos grupos de formação e (iii) Compartilhamento das aprendizagens, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Etapas do Projeto Docência Colaborativa - 2020.



Fonte: Projeto Docência Colaborativa - Edição 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/docencia-colaborativa/>.

Após a Etapa 1 de integração entre os pares em que são definidos e organizados os grupos de formação, na Etapa 2, cada docente é acompanhado pelos demais integrantes do *grupo de formação* e disponibiliza-se a acompanhar as aulas dos demais membros, o que definimos como ‘trabalho colaborativo nos grupos de formação’ (Figura 2).

Figura 2: Trabalho colaborativo nos grupos de formação.



Fonte: Projeto Docência Colaborativa - Edição 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/docencia-colaborativa/>.

Esta Etapa é consubstanciada por três movimentos: (i) prévio: onde são socializados e contextualizados os planos de aulas do conjunto de atividades a serem acompanhadas; (ii) durante: no desenvolvimento das atividades e de interações pedagógicas e (iii) após: ao dar o feedback construtivo em que o grupo se reúne para refletir e partilhar a experiência de acompanhar as atividades. Destacamos que este movimento de acompanhamento, partilha e reflexão docente se ampara na *disponibilidade de um estar-junto* (DORNELES; ARENHALDT, 2016) colaborativo e de abertura do seu ambiente pedagógico e de abertura à perspectiva do outro, baseada na ideia de colega parceiro-crítico (MOURAZ; TORRES; COELHO, 2017). Outrossim, destaca-se aqui a perspectiva do *feedback* e da devolutiva construtiva tendo como base a *comunicação não-violenta* e a *educação dialógica*. Como mediação do olhar e do estar-junto-com o projeto disponibiliza ferramentas de sistematização dos registros do acompanhamento em formulários qualitativos e reflexivos sobre a prática pedagógica. Estes registros e apontamentos são compartilhados entre os membros do pequeno grupo em momento apropriado, com compromisso de sigilo e confidencialidade entre as partes.

De acordo com a perspectiva da *dialogicidade/diálogo* (ZITKOSKI, 2018), é fundamental a presença de valores como o pensamento crítico e a amorosidade, a esperança e a aposta nos processos de humanização. Reconhecemos aqui a potência transformadora caracterizada pela disposição, atitude e postura dialógica dos docentes que assumem seu papel de mobilizar a formação das *gentes* (*gentificar*). Na perspectiva freireana, é a partir da prática educativa, que é sempre intencional e política, que podemos nos humanizar, em busca do *ser mais*, como sujeitos da história, cidadãos, participativos e criativos na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Considerando os desafios da formação humana e permanente, incluindo a formação continuada de professores universitários, evidenciamos que a implementação e o desenvolvimento do *Docência Colaborativa* se sustenta em uma epistemologia balizada em postulados que evidenciam um sujeito docente cognoscente dialógico, indagativo e aberto ao novo, colaborativo, sensível e generoso, tendo como estratégia metodológica o estar-junto, a observação da prática do outro e a reflexão de si na relação com o outro. Dentre os seus objetivos está o aprimoramento humano ou uma pedagogia da ascese (MACHADO; SANTOS; ARENHALDT, 2020) e o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009), como exercício acadêmico e teórico em uma comunidade docente transformadora, humanizadora e colaborativa na ambiência universitária. Em outras palavras, as práticas de formação continuada docente, amparadas nesta con-

cepção, promovem a reflexão crítica sobre o fazer na medida em que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Do ponto de vista epistemo-metodológico o *Docência Colaborativa* pressupõe o exercício reflexivo da docência e da prática pedagógica a partir de uma diversidade de ambiências educativas, de diferentes concepções pedagógicas e culturas epistêmicas, contemplando um movimento de diálogo inter epistêmico, interdisciplinar, interprofissional e integrador na direção de uma matriz colaborativa, da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e de uma racionalidade aberta e sensível (MAFFESOLI, 1998). O projeto institui e promove um movimento em direção ao encontro e a prática coletiva, rompendo - mesmo que pontualmente - com uma tradição solitária do exercício docente na universidade, provocando práticas colaborativas capazes de ampliar os olhares e as concepções pedagógicas (MOURAZ; PÊGO, 2017). Trata-se, outrossim, da assunção de uma identidade sócio-profissional que exige, por parte do docente, a consciência da incompletude e da humildade, da abertura ao diálogo e ao olhar do outro, ou seja, à prática do colaborar (trabalho conjunto, laborar conjuntamente). É essa tomada de consciência da incompletude que abre caminhos para conhecer e *ser mais*, a abertura respeitosa aos outros, à curiosidade e ao diálogo com o outro (FREIRE, 1996).

Podemos afirmar que o *Docência Colaborativa* provoca o encontro de saberes e experiências pedagógicas diversas na ambiência da universidade, instituindo um refletir na práxis pedagógica, ou seja, um movimento de ação-reflexão-ação, movimentando reinvenções nas práticas pedagógicas e no fazer docente e possibilitando a ampliação da consciência crítica sobre a sua atuação nos processos de ensino-aprendizagem. A abertura ao diálogo entre pares docentes é fator fundamental. O diálogo se instaura na relação de horizontalidade e, somente a partir dele, ocorre relação respeitosa, exigência para a prática educativa transformadora. Exige, portanto, a configuração de um ambiente institucional colaborativo, de interação dialógica e de participação ativa e engajada de todos os atores. São espaços de colaboração essenciais para desencadear práticas inovadoras nas Universidades (ZABALZA, 2003), visto que “contribuem para revitalizar os processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação superior” (VEIGA, 2016, p. 36-37).

Além disso, cabe afirmar que a abordagem interdisciplinar e interprofissional que emerge dialógicamente da partilha pedagógica entre pares docentes é uma das grandes potencialidades do *Docência Colaborativa*, na medida em que possibilita a ampliação do olhar crítico de si, do outro, dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos disciplinares e de núcleo profissional, da ciência e da própria instituição universidade. É a partir deste compartilhar entre pares que se evidencia um convite ao diálogo interdisciplinar. Trata-se da interdisciplinaridade compreendida como “movimento, como uma postura de produção de conhecimento que é coletiva e não está encaixotada em áreas específicas. Coletividade no processo interdisciplinar possibilita a construção criativa de novas formas de pensar a realidade e de transformá-la” (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 15), ou seja, a interdisciplinaridade enquanto uma proposta e uma aposta, uma ação e uma postura em relação à produção do conhecimento. É nessa perspectiva que Freire (1987) nos convoca a problematizar o sentido da transmissão passiva do conhecimento, tencionando a superação da ‘educação bancária’, em oposição a sua teoria da ação dialógica, na medida em que o educador passe a relacionar os conteúdos da aprendizagem com a experiência de vida dos educandos, no diálogo entre o saber científico com os saberes dos sujeitos, um conteúdo contextualizado e uma aprendizagem com sentido e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, por meio da observação de aulas em parceria do Projeto *Docência Colaborativa* desenvolvido na UFRGS desde 2019, tem se articulado a uma perspectiva

da educação dialógica por possibilitar o encontro/mobilização de diferentes docentes que compartilham práticas pedagógicas, conhecimentos, referenciais teóricos, mas também, valores e sentimentos que emergem no espaço da 'aula', junto com os estudantes.

Acredita-se que um docente que tenha experiências significativas de colaboração entre pares desenvolva maior disponibilidade para trabalhar com outras áreas de conhecimento, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças e diversidade, o que reforça a importância dessas experiências estarem amparadas na dialogicidade.

Apesar de ser uma proposta recente na universidade, tem se mostrado potente para a consolidação do processo de qualificação docente que pretenda uma prática educacional humanizada, colaborativa e cidadã, que supere a tradição individual e muitas vezes solitária de se exercer a docência na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ARENHALDT, R. *et al.* **Projeto docência colaborativa: observação, reflexão e partilha pedagógica: relatório** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 42 p. Disponível em: www.ufrgs.br/edufgrs/wp-content/uploads/2020/05/Relatório-Docência-Colaborativa-2019-final-3.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

DORNELES, M. A.; ARENHALDT, R. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. *In: FEITOSA, D. A. et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO A. S.; SANTOS, I. R.; ARENHALDT, R. Narrativas (auto) biográficas de jovens lideranças: pedagogias emergentes na participação em grêmios estudantis. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 63-76, ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2021.

MAFFESOLI, M. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, Portugal, n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. (org.). *De Par em Par na U. Porto*. Porto: U. Porto Edições, 2017.

MOURAZ, A.; TORRES, A.; COELHO, Z. Questões epistemológicas e pedagógicas da observação de pares. *In: MOURAZ, A.; PÊGO, J. P. (org.). De Par em Par na U. Porto*. Porto: U. Porto Edições, 2017. p. 19-34.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, [s. l.], n. 350, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Resolução nº 01, de 06 de janeiro de 1994, que institui o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1994a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cppd/wp-content/uploads/Resolucao0194.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Portaria nº 799, de 05 de fevereiro de 2014, que cria o Programa de Apoio à Graduação – PAG – da UFRGS e dá outras providências.

Porto Alegre: UFRGS, 2014b.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

TOMASSINI, F.; RIBEIRO, S.; PEREIRA, T. I. A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire. *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 12-32, jun. 2021.

VEIGA, I. Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

ZABALZA, M. Innovación em la Enzeñanza Universitaria. *Contextos Educativos Revista de Educación*. Logroño, nº 6, 2003, p. 113-136.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário de Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 139-141,

DEL ESTADO GARANTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LA DESCONCENTRACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE. UN ANÁLISIS DEL PERIODO 2016-2019 EN CÓRDOBA, ARGENTINA.

Nora Z. Lanfri¹

Estela M. Miranda

Yanina D. Maturo

Ma. Cecilia Bocchio

Carolina Yelicich

Universidad Nacional de Córdoba

PRESENTACIÓN

A través de la Resolución N° 201 del Consejo Federal de Educación (CFE) en 2013, durante la Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, se crea el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), conocido como “Nuestra Escuela”; una iniciativa federal con financiamiento del Estado Nacional en coordinación con cinco sindicatos docentes² de representación nacional.

En su propuesta original el programa se orientó a la “formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes del país”, a lo largo de tres cohortes consecutivas, de tres años cada una, para todas las unidades educativas de todos los niveles público y privado del sistema educativo argentino. Su propósito se orientó a la “demanda histórica de formación continua y situada” como constitutiva del trabajo docente desde el nivel inicial al superior no universitario (Argentina, Ministerio de Educación, 2015).

La presidencia de Mauricio Macri iniciada en diciembre de 2015, produjo un profundo giro en las políticas educativas en curso. La suspensión de programas y proyectos socioeducativos, la disolución de equipos de trabajo a nivel nacional y provincial fueron la consecuencia directa del desfinanciamiento del sistema educativo. Concretamente, en 2016, el PNFP pasó a denominarse Programa Nacional de Formación Situada (PNFS), en el marco de un proceso que combinó dinámicas de descentralización y desconcentración de la responsabilidad sobre el sostenimiento del Programa.

En esta presentación nos proponemos reconstruir las transformaciones que el PNFP tuvo en el periodo 2016-2019, tomando como recorte para el estudio escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

¹ Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GiEPE), Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), U.N.C.. Proyecto marco: “Estado, mercado y políticas educativas. Efectos de la regulación posburocrática en la gestión institucional y en el trabajo de los profesores, en el nivel medio y superior universitario”. Subsidio SeCyT UNC, Res. N° 266/2018.

² Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Unión Docentes Argentinos (UDA), Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), Confederación de Educadores Argentinos (CEA) y Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP).

1. LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE DURANTE EL KIRCHNERISMO

Durante la primera década del siglo XXI y habiendo asumido la Presidencia Néstor Kirchner, se promovieron políticas que introdujeron importantes avances respecto a la definición de la educación como derecho social y al rol del Estado como garante de tal derecho (Miranda, 2011, 2020). En las acciones del gobierno electo se evidencia la intención de impulsar la jerarquización y revalorización de la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad del sistema educativo; incluyéndose en este sentido líneas específicas de formación en servicio para los docentes. Las medidas adoptadas que dan muestra del esfuerzo del Estado Nacional por saldar la deuda pendiente con el sector docente y con el propósito de propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes de todos los niveles, modalidades y gestión tanto pública como privada, se crea en el año 2013 el ya mencionado Programa “Nuestra Escuela”, denominación que recibió el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), a través de la Resolución N° 201 del Consejo Federal de Educación.

Al comienzo, el programa se extendió a lo largo y ancho del país abarcando a la totalidad de las unidades educativas y a todos sus docentes. Cada una de las cohortes (3 en total, desarrolladas de manera consecutiva) se organizaron previendo la realización de siete jornadas institucionales y la dotación a las escuelas de materiales diversos (cuadernillos impresos organizados por series, videos de diferentes fuentes o específicos, artículos periodísticos, relatos, documentos históricos, etc.) como base para el desarrollo de los encuentros. Además, el programa fue pensado y organizado en base a dos componentes concretos: un *componente (I) institucional*: centrado en las instituciones educativas que buscó promover el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel. Se inició en el año 2014 y abarcó alrededor de 40 mil escuelas en todo el país, desarrollándose en jornadas institucionales obligatorias y en ejercicio; como así también otras estrategias complementarias como ateneos didácticos, círculos de directores y talleres para la enseñanza; y otro *componente (II) por destinatarios específicos*: centrado en las prioridades formativas de actualización y profundización de acuerdo a roles, niveles, disciplinas y modalidades en los que se desempeña cada docente, vinculados con los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente. Promovió la creación de 13 postítulos en convenio con 51 Universidades, institutos y autoridades provinciales. (Terigi 2016, p. 19).

2. LA INVESTIGACIÓN: REFERENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Desde un enfoque socio-político Barroso (2006) explica que el proceso de regulación de los sistemas educativos implica la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema y el (re)ajuste de la acción de los sujetos en función de esas mismas reglas que tienen la función de asegurar el equilibrio, la coherencia y la transformación que cualquier sistema demanda. Así, el concepto de regulación refiere a dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado, una regulación institucional, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores. Y por el otro lado, una regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman.

Carvalho (2017) plantea que es en la emergencia de modalidades de regulación institucional de tipo posburocrático, asociadas a la Nueva Gestión Pública, donde se registra una creciente complejidad en los procesos de coordinación y control de acción en los sistemas educativos. La regulación por instrumentos (Lascombes y Le Gales, 2004) traducida en gestión de planes, programas y proyecto (Bocchio y Lamfri, 2015) o en buenas prácticas (Yelicich, 2019) se presenta

como algunos de los principales instrumentos de la mentada regulación posburocrática que coexisten en las escuelas en las escuelas con las más anquilosadas prácticas de control burocrático profesional (Barroso, 2006). En este trabajo analizamos el devenir de PNFP/PNFS como un caso de regulación posburocrática, siendo concretamente un Programa que permite dar cuenta tanto de los procesos de recomposición del papel del Estado, como de la alteración de los modos de intervención y en el desarrollo de las políticas educativas para la formación docente.

Respecto al sustento empírico del estudio, el trabajo de campo realizado se enmarca en una línea de investigación focalizada en el análisis de la puesta en acto de políticas para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria y la otra, en el análisis de la puesta en acto de políticas para la Educación Técnico Profesional en escuelas técnicas. Para reconstruir el proceso de regulación del PNFP al PNFS en Córdoba, la investigación involucró un enfoque cualitativo, basado en el estudio de caso. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a actores de diferentes niveles de la administración escolar que cumplen diferentes tareas de gestión del programa en escuelas secundaria (tutores del PNFS de la región Capital y supervisores de la misma región de Educación)³. Para el análisis se relevaron también documentos nacionales y provinciales sobre el programa.

3. LA ALIANZA CAMBIEMOS: DEL PNFP AL PNFS

En el 2015, a partir de la asunción del presidente Mauricio Macri, las políticas educativas dieron un giro importante. En el ámbito educativo se evidenciaron procesos de desfinanciamiento del sistema ligados principalmente al fuerte incremento de la inflación y a la subejecución de los presupuestos de la cartera educativa. La suspensión de programas y proyectos socioeducativos (como los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles, CAI-CAJ), la disolución de equipos de trabajo a nivel nacional y provincial, el desmantelamiento de secretarías y direcciones, la desaparición de los Ministerios de Salud y de Ciencia y Tecnología con los cuales existían proyectos conjuntos y, la redefinición del Programa Conectar Igualdad, se constituyeron en manifestaciones evidentes del recorte presupuestario en educación (Miranda, 2020).

Rodríguez (2017) plantea que las principales modificaciones se dieron en cuatro áreas: políticas socioeducativas, evaluación, formación docente y nuevas tecnologías. En el ámbito del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) se eliminaron acciones que se estaban realizando en relación con los cursos y postítulos que formaban parte del Componente II del PNFP y se delegó parcialmente ese presupuesto⁴ a las jurisdicciones. Asimismo, destaca la jerarquización del área de evaluación durante este gobierno, elevando su rango al nivel de Secretaría y declarada prioritaria.

A partir del 2016, el PNFP pasó a denominarse Programa Nacional de Formación Situada (PNFS) y la coordinación del PNFS en la provincia de Córdoba siguió a cargo de la Subsecretaria

³ Existen 5 subregiones dentro de la Región de la Educación Secundaria Común que involucra a la Capital de la provincia y 3 subregiones de la modalidad de la Educación Técnico Profesional para Capital. Respecto a la Educación Común cada Tutor tiene a cargo entre 11 y 22 escuelas de capital, mientras que los Tutores de Educación Técnico Profesional tienen entre 12 y 6 escuelas.

⁴ Un estudio coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) publicado en noviembre de 2019, da evidencia de un congelamiento del presupuesto destinado a políticas para la formación docente de \$1.400 millones de pesos, desde el año 2016 con proyección a 2020. Este proceso es definido por los especialistas como “un típico caso de vaciamiento silencioso de una política, basado en mantener su presupuesto nominal en un contexto de alta inflación (más de 200% en cuatro años)” y en donde el presupuesto real destinado para el sostenimiento del PNFS “pasa de \$ 1.345 millones de pesos en 2016 a \$ 382 millones en 2020” (UNIPE, 2019, p. 16).

ría de Promoción de la Igualdad y Equidad, dependiente del Ministerio de Educación provincial. Las transformaciones suscitadas en el último tiempo respecto al sostenimiento y desarrollo del Programa, combinan dinámicas de descentralización y desconcentración a las provincias de la responsabilidad sobre el sostenimiento del mismo. Esta tesis encuentra referencial empírico en los datos recogidos en el trabajo de campo desarrollado en escuelas secundarias de Córdoba. Se evidencia un claro proceso de corrimiento del Estado justificado por el cambio de denominación del programa: de PNFP a PNFS. Pareciera que lo “situado” se refiere más bien a una estrategia de desconcentración y desfinanciamiento del Componente I, hecho que estaría llevando al “desvanecimiento” total del Programa.

A continuación, desarrollamos esta idea a partir de dos categorías teóricas construidas y diferenciadas sólo con fines analíticos: el proceso de desconcentración del programa y la paulatina pérdida de la figura del tutor/capacitador.

4. HACIA LA DESCONCENTRACIÓN DEL PROGRAMA: RECURSOS ESCASOS Y NUEVOS MECANISMOS DE CONTROL

Entre los años 2016 y 2019, se efectivizaron cinco instancias de formación por año de las siete previstas originalmente por el programa. Además, datos relevados dan cuenta que, en algunas provincias como Buenos Aires, transitando mediados del año 2016 todavía no habían comenzado con el desarrollo del Programa (Cancela, Flores y Servia, 2016). Gremios como CTERA, SUTEBA⁵ y AMET acompañaron el pedido desde las instituciones educativas de “normalizar” la ejecución del Programa y “denunciaban” algunas modificaciones en el PNFP desarrolladas de manera unilateral (SUTEBA, 2016).

Los cambios evidenciados en la dirección de las políticas educativas para el sector de la formación docente, entre ellas la eliminación de acciones por parte del INFOD en torno a cursos y pos-títulos que formaban parte del Componente II del PNFP y la delegación parcial del presupuesto a los gobernadores, tuvieron sus efectos en el nivel de las provincias “ralentizando” el desarrollo del mismo e introduciendo nuevos mecanismos de regulación como estrategia de desconcentración del Programa (Rodríguez, 2017). En este sentido, el cambio de denominación coincide con un proceso de desconcentración a las jurisdicciones. En palabras de una supervisora:

La Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Equidad, dependiente del Ministerio de Educación provincial sigue asumiendo la coordinación del Programa. La plata entendemos que la sigue poniendo Nación, pero cada provincia decide si destina esos recursos para el PNFS o para cualquier otra cosa, puede ser por eso que haya desaparecido en muchas provincias (Supervisora, diciembre 2018)

Este proceso fue acompañado también por un vaciamiento de contenidos, en tanto que desde Nación se dejó de producir materiales diversos para el desarrollo de las Jornadas Institucionales y se suspendieron instancias de capacitaciones para referentes jurisdiccionales y tutores. La falta de orientaciones por parte de Nación no sólo fue haciendo que se desvirtúen los objetivos del Programa, sino que también vaya perdiendo valor simbólico para los destinatarios.

En suma, la transferencia de los fondos a las provincias sin una directiva concreta sobre el destino de los mismos, la paulatina ausencia de elaboración de contenidos para las diferentes instancias de formación del programa y la introducción de nuevos mecanismos de control por parte de la gestión central, fueron garantía de un proceso de desconcentración del programa con

⁵ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

un claro desfinanciamiento del mismo a través de los años (UNIFE, 2019):

(...) hay parte de la plata que la sigue poniendo Nación, nosotros somos todos monotributistas y le facturamos a la provincia. Nación manda una partida y provincia distribuye, pero no sé cómo (...) Una colega me decía que en otras provincias no estaba funcionando (...) Ahora bien, todos los informes y la rendición de cuentas de lo que se hace en la escuela se manda a Nación a través de una plataforma virtual que tiene provincia, el CIDI⁶ (Tutora 2, PNFS, mayo, 2019).

El programa siguió siendo descentralizado financieramente a las provincias, pero se siguió manteniendo el control/decisión a nivel central sobre cuestiones técnico administrativas (desconcentración).

5. “NO SABEMOS SI SEGUIMOS”: EL DESVANECIMIENTO DE LA FIGURA DEL TUTOR

Entre los principales dispositivos del Componente I están las instancias de formación en los Círculo de Equipo Directivos y las Jornadas Institucionales. Estas últimas, a cargo de cada jurisdicción, tienen como objetivo la realización de producciones colectivas para evaluar los avances del proceso formativo, como así también la realización de producciones de integración.

Las jornadas son coordinadas por un Equipo Técnico Territorial (tutores/capacitadores y supervisores) y los equipos directivos escolares, quienes participan de una capacitación previa desarrollada por el órgano central de gobierno. La figura del “tutor”, es sustancial para el desarrollo de la propuesta, porque son quienes están a cargo junto con director escolar de las Jornadas de Trabajo en la escuela. Cabe aclarar que, en el desarrollo de las Jornadas, el Supervisor no participa, con el objetivo de garantizar la libertad de trabajo entre el director y su plantel docente.

Desde el principio acá la cantidad de tutores no se modificó, y en general somos docentes de la modalidad, eso es muy importante. Igual es insuficiente sobre todo en secundaria donde cada tutor tiene aproximadamente 25 escuelas (...) Yo creo que este año (2019) ha sido un año como de “aguantemos” a ver que viene, por un lado, en el sentido de que viene a nivel provincial. Y por el otro, porque Nación no da señales. (Tutora PNFS, abril, 2019)

A los cambios en el rol del Estado se suman los cambios de gestión en la provincia producto de las últimas elecciones. Al momento de las entrevistas (abril-mayo 2019) las tutoras aseguraban estar transitando por un momento de “incertidumbre”, pues no sabían si el PNFS iba a seguir y si los tutores iban a continuar su tarea.

6. A MODO DE CIERRE... ¿QUÉ SE SABE SOBRE EL PNFS?

Los avances en el trabajo de campo muestran que el “noventoso retorno” a las políticas de descentralización se promovió en el último gobierno apelando a la “voluntad” de la provincia de

⁶ El CIDI (Ciudadano Digital), es una plataforma tecnológica que posibilita a los ciudadanos acceder de forma simple, en un único lugar y con una misma cuenta de usuario a todos los trámites y servicios digitales que brinda el Gobierno de la Provincia de Córdoba, permitiendo al ciudadano crear su propio escritorio virtual a sus servicios más utilizados, teniendo acceso entre otros, a todos sus datos y trámites dentro de la Administración Pública Provincial.

Córdoba para destinar el financiamiento nacional al sostenimiento del PNFS. El principal instrumento del gobierno de la Alianza Cambiemos para reducir la inversión del Estado Nacional fue a partir de una estrategia que combinó descentralización con desconcentración (Formosinho, 2005; Maturó y Bocchio, 2021). Si bien el programa desde sus inicios fue planteado a partir de una estrategia descentralizadora, las instancias de formación de los diferentes trayectos eran garantizados por el Gobierno Nacional fomentando la subsistencia y articulación federal del programa. Sin embargo, estos recursos en el marco de recortes presupuestarios para el sector educativo (UNIFE, 2019) llevaron a una reducción de recursos para el sostenimiento del Programa.

En este contexto, se destaca que la voluntad política de Córdoba, a través de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y la Calidad, fue optar por el sostenimiento del Programa asumiendo, además, nuevas tareas como el desarrollo de contenidos para el PNFS. Sin embargo, en 2020 el inicio del ciclo lectivo se presentó complejo, el año inició para los docentes con jornadas de PNFS en el mes de febrero que se llevaron adelante sin “círculos de directores”, ni acompañamiento de los tutores. En el mes de marzo no hubo noticias sobre la continuidad de los “tutores” y en los pasillos de las escuelas se escuchaba “el PNFS se terminó” (Maturó y Bocchio, 2021). La situación se vio agudizada ante la declaración de la pandemia de COVID-19 a mediados del mes de marzo de 2020, momento en que entramos en Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo cual derivó en la suspensión de la presencialidad en las escuelas y la instalación de un modelo remoto de enseñanza que duró todo el ciclo lectivo.

El año escolar 2021 se vio teñido de múltiples disputas políticas entre la, ahora, oposición de la Alianza Cambiemos y el gobierno dirigido por Alberto Fernández. El imperativo de volver a las aulas ganó la contienda (mediática y legal) a pesar de tener porcentajes muy bajos de docentes vacunados; de las deficientes condiciones de infraestructura de las escuelas, alejadas de los requisitos que el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) demanda y del incesante crecimiento de las tasas de infectados y de muertes.

Como venimos investigando desde hace décadas, en la escuela secundaria estatal se escolariza un alumnado golpeado por una historia neoliberal que los precede (Miranda y Lamfri, 2017). Muchos de ellos son hijos de generaciones familiares que no habían transitado el nivel secundario de enseñanza. Sin dudas sostenerlos en este nivel y que egresen es el principal desafío de la política educativa en Argentina, y en ese desafío cotidiano y difícil para quienes hacen escuela nos topamos con una pandemia impensada (Bocchio, 2020). Ante este hostil panorama, cuyo principal efecto fue el crecimiento de los niveles de repitencia y abandono escolar, un Programa como PNFP-PNFS “ha desaparecido” del imaginario de las escuelas y del horizonte de posibilidades de sostener aquellos espacios de encuentro (virtuales o presenciales) entre docentes, directivos y equipos técnicos ministeriales. Todo indica que este Programa se sumará al listado de los planes, programas o proyectos con fecha de vencimiento a los que el sistema de regulación por los instrumentos (en este caso un Programa) nos tiene acostumbradas.

Por un lado, la desconcentración/desentendimiento sobre el PNFS del Estado Nacional durante el macrismo y, por el otro, la declaración de la pandemia en contexto de crisis fiscal han sido condiciones decisivas para sostener la reducción de recursos financieros y humanos que el funcionamiento de un programa como el PNFS reclama. Sólo resta desear que, al menos, la experiencia acumulada en las escuelas y en la investigación educativa durante estos años de PNFP y PNFS contribuya a fortalecer un campo de las políticas educativas donde la historia nos muestra que si el Estado no garantiza el derecho a la formación, el mercado rápidamente hace “sus negocios”.

BIBLIOGRAFÍA

Argentina (2005). Cuadernos de trabajo. Serie Políticas Educativas. Módulo I: PNFP. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Bocchio, M. C.. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

Bocchio, M. y Lamfri, N. (2015). Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba-Arg. *Revista Iberoamericana de Educación*. 69, 3, 63-80, <http://www.rieoei.org/deloslectores/7116.pdf>

Cancela, M.; Flores, K.; Servia, G. (2016). Programa Nacional de formación permanente: tensiones ocultas en los escenarios escolares. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada: UNLP.

Carvalho, L.M. (2017). Políticas educativas y gobierno escolar en Portugal. En E. Miranda y N. Lamfri. *La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas*. (pp. 77-96). Miño y Dávila.

Formosinho, J. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: SciencesPo.

Maturo, Y. y Bocchio C. (2021). ¿El retorno de las políticas de desconcentración? mutaciones en el programa nacional de formación permanente (PNFP). Córdoba, Argentina. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. En: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021005006202&tlng=es

Miranda, E. (2020). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019) en *Espaço Pedagógico* v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 9-29, jan./abr. 2020 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.) (2016). *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 19-45). Miño y Dávila.

Miranda, E. (2011). Globalización periférica, regulación política del Sistema Educativo y producción de desigualdades en Argentina. *Rizoma Freireano* N°10, 2011. En: <http://www.rizomafreireano.org/articles-1010/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-dra-estela-m-miranda>

Rodríguez, L. (2017). “Cambiemos”: La política educativa del macrismo. *Question*, V1, N°53.

SUTEBA (2016). ¡El Ministerio no cumple lo que declama! Consultado: <https://www.suteba.org.ar/el-ministerio-no-cumple-lo-que-declama-15742.html>

Yelicich, C. (2019). Políticas basadas en ficción: las buenas prácticas en la dirección de escuelas secundarias. *Cuadernos de Humanidades* 31, 61 - 76.

UNIFE (2019). *En caída libre*. Balance del Presupuesto Educativo Nacional durante el Gobierno de Cambiemos. Informe. Buenos Aires: UNIFE.

A ARTE DE ENSINAR: ENTRE O “EI, PROFESSOR” & O DIÁRIO DE ESCOLA. AOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE.

Renata Bastos da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

No sentido de analisarmos a formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino recorreremos as reflexões de alguns professores e resgatamos, através de algumas destas o conceito de Cidade como espaço de educação. Partindo da concepção de três ideias chaves: Relação entre a escola e a Sociedade; Necessidade de transformação da escola; Teoria, pedagógica e processos pedagógicos, o pedagogo Antonio Nóvoa e a professora Yara Alvim, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) escreveram um ensaio a respeito da escola e seus desafios, acelerados, observam os autores, devido a pandemia de COVID -19.

A respeito da primeira ideia, os autores apontam que a educação está em todo lugar, a educação deve ser concebida como a ideia de capilaridade, por conseguinte, a escola deve se reinventar no contexto da segunda década do século XXI, principalmente com o impacto causado pela pandemia. Assim, surge no Brasil, salienta Nóvoa e Alvim (2020) a concepção da cidade educadora ou da cidade como espaço de educação. Os problemas da escola, de acordo com Nóvoa e Yara Alvim, e nem um dos problemas de educação, que estamos nos deparando hoje, são novos, segundo os autores, esta pandemia não nos trouxe nada de novo, os problemas e as dificuldades já aqui estavam a muito tempo. Mas, para eles, a pandemia acelerou e deixou mais claras e óbvias as dificuldades da educação, neste sentido, de acordo com os autores, o momento nos mobiliza aceleradamente à mudança. Nosso pedagogo sublinha que nada no mundo depende unicamente de nossos esforços pessoais, ou andamos juntos e nos salvamos juntos, ou iremos padecer juntos. A ideia da educação, para os autores, em especial para Nóvoa, é a ideia de estarmos juntos, portanto, a educação como um bem comum, um bem de todos.

Na visão de Nóvoa a educação está em todo lado, portanto, deixou de estar somente na escola e passou, singularmente neste contexto de pandemia, para todos os lugares da vida e em particular para dentro das casas. No entanto, advertem os autores, a escola é diferente da casa, pois, o espaço escolar implica as instituições da cidade, os museus, os centros culturais, as naveas do conhecimento (no caso do Brasil, em especial do Rio de Janeiro), um conjunto de iniciativas, que vai para além dos espaços restritos da escola. Mas, que não se reduzem ao espaço domiciliar, no interior de uma determinada família; portanto, a ideia da ubiquidade será central para os próximos anos. E ela influencia decisivamente o papel dos professores, afirma Nóvoa.

A educação deve se realizar ao longo da vida e deve estar ao longo dos espaços que caminhamos na vida. De acordo com Nóvoa, isto foi consagrado no Relatório de Edgar Faure, da Unesco, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das políticas educacionais renovadoras. Deste modo, a concepção da “cidade educadora” tem quase meio século, mas, para Nóvoa, com a Pandemia, ela ressurgiu e nos exorta ao desafio de concebê-la. A escola continua a ser com todas as suas fragilidades e problemas, um dos melhores espaços os quais, nós podemos proteger melhor a humanidade e construir uma humanidade melhor. Por outro lado, precisamos de uma metamorfose da escola, como espaços de maior colaboração e diálogo, que nos permitam trabalhar a concepção de estarmos juntos. Aprender em comum para viver em comum é essencial para a reconstrução das relações no período da pandemia e seus desdobramentos.

A ideia do encontro é a base do comum, uma nova concepção dos conhecimentos, cuidar, do tratar, do ter a empatia com os outros. Nóvoa e Alvim (2020) nos leva aos conhecimentos da neurociência, mas, numa dimensão trazida por Antonio Damásio que é impossível saber sem sentir, para o autor as duas coisas se fazem convergentemente. Confluência de saberes, pelos estudos dos grandes temas da humanidade. As políticas de educação devem ser concebidas a partir dos territórios, das cidades. Assim, estas reflexões nos levam ao surgimento da Escola Nova em 1921, cujas ponderações foram estudadas por Anísio Teixeira e concebidas na experiência de alfabetização de Paulo Freire.

TRÊS EXPERIÊNCIAS DE HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE:

Quando ministramos, entre 2008 e 2012, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a disciplina História da Profissão Docentes, através de três narrativas, revelamos os desafios e méritos da formação e da atuação dos docentes. Estas encontramos nos seguintes livros: McCOURT, Frank. *Ei, professor* (2006); PARINI, Jay. *A arte de ensinar* (2007); PENNAC, Daniel. *Diário de escola* (2008). Como base metodológica para nossa discussão utilizamos os escritos de Eliot Freidson *Para uma análise comparada das profissões* (2006).

A narrativa de McCourt, Parini e Pennac apontam para o que Nóvoa e Alvim (2020) sublinharam a respeito de uma referência de escola que, foi concebida ao longo do século XIX, extrapolou o século XX e chegou, com indícios vulneráveis, ao século XXI. Sendo que em nosso contexto, a pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário (NÓVOA, ALVIM, 2020), pensarmos no caminho de transformação, ou como salienta Nóvoa e Alvim (2020), de metamorfose da escola.

Do relato de McCourt destacamos seu longo caminho até a pedagogia, visto que veio da Irlanda para os EUA, ainda jovem, e nos conta como de estivador do porto de Nova York, se tornou professor e foi até a sala de aula no Ensino Médio na cidade de Nova York. Suas dificuldades de infância e juventude, ainda na Irlanda, foram retratadas em livro, que depois ganhou uma adaptação para o cinema intitulada: *Angela's Ashes* (1999), no Brasil: *As Cinzas de Ângela* (2000), dirigido por Alan Parker, uma produção britânica, irlandesa e estadunidense, Laura Jones foi a responsável pelo roteiro baseado no livro autobiográfico *Angela's Ashes: A Memoir*, de Frank McCourt.

Na qualidade de professor de inglês do Ensino Médio, em suas aulas de redação literária, teve que descobrir formas de se aproximar da realidade de alunos, muitos de famílias de imigrantes, e de camada média-baixa e baixa, de diversidades culturais, para incentivar seus alunos a escrever. Assim, a partir da solicitação de que eles descrevessem as receitas de seus lanches, conseguiu aos poucos o que qualificou como seu renascimento como professor (McCourt, 2006, p. 187).

Por outro lado, Parini (2007) logo no prefácio de seu livro nos sinaliza a importância de nosso singular pedagogo, que este ano, 2021, completaria 100 anos, pelas palavras do autor:

A educação é dispendiosa e – infelizmente – esse gasto tem sido amplamente patrocinado por governantes que desejam que determinadas coisas sejam ensinadas enquanto muitas outras sejam omitidas. Porém, a educação não é tanto sobre o passado, é mais sobre o futuro. Paulo Freire, um teórico da educação, certa vez lembrou-nos de que “pensar a história como possibilidade é o mesmo que reconhecer a educação como possibilidade. É reconhecer que se a educação não pode realizar tudo, pelo menos, pode realizar algumas coisas”. (PARINI, 2007, p. 9).

Ainda da descrição de Parini acerca da profissão docente destacamos um trecho de sua Carta a

um Jovem Professor:

A coisa principal é que você deve levar o seu trabalho – tanto como professor quanto como erudito – a sério. Trabalho duro é o nome do jogo, tanto na vida acadêmica quanto em qualquer outro lugar. Você deve preparar cada curso meticulosamente, reservando tempo para redigir um roteiro inteligente, fácil de seguir. Os alunos detestam o que é vago, obscuro, ou a falta de objetivos claros. (PARINI, 2007, p. 135).

Sob outra perspectiva, Pennac (2008) nos mostra as dificuldades de um professor para resgatar um aluno que tem todas as dificuldades de desenvolvimento de habilidades. Sendo que Pennac (2008) nos revela que foi este tipo de aluno, que ele mesmo se autoqualificou como um aluno lerdo, e que a dedicação de alguns dos seus professores, e a compreensão de seus pais sobre sua situação que unidos o ajudaram a superar suas dificuldades e se tornar professor. As assertivas de Pennac (2008) nos indicam sua preocupação como professor:

Sem dúvida alguma, o lerdo que eu fui tivesse nascido há quinze anos e se sua mãe não tivesse cedido a suas mínimas vontades, ele teria pilhado o cofre familiar, mas para dar presentes a si mesmo, desta vez! Ele se teria dado um material de evasão de ponta, se teria deixado aspirar pela sua tela, se teria diluído nela para surfar no espaço-tempo, em contrariedade nem limite, em horário nem horizonte, ele se teria blogado sem fim e sem propósito com outros. Teria adorado esta época que, se não assegura nenhum futuro aos maus alunos, é pródiga em máquinas que lhes permitem abolir o presente! Ele teria sido a presa ideal de uma sociedade que consegue esta proeza: fabricar jovens obesos, desencarnando-os. (PENNAC, 2008, p. 228)

No entanto, no final de sua narrativa nos aponta a solução ao falar de amor em matéria de ensino recorrendo a metáfora para descrever o tipo de amor que anima aos professores que escreveu ao longo de suas páginas:

Pronto, minha metáfora vale o que vale, mas é como isso que se parece o amor em matéria de ensino, quando nossos alunos voam como passarinhos loucos. É assim que a professora G. ou Nicole H. terão ocupado suas existências: a tirar do coma escolar um bando de andorinhas fraturadas. Não se consegue que tudo sempre dê certo, erra-se às vezes no traçado de uma rota, algumas despertam, ficam sobre o tapete ou quebram o pescoço no próximo vidro; ficam na nossa consciência como aqueles buracos de remorso onde repousam as andorinhas mortas no fundo do nosso jardim, mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. Eles são *nossos* alunos. As questões de simpatia ou de antipatia por um ou outro (questões, entretanto, muito reais!) não entram em conta. Malicioso seria quem pudesse falar do grau de nossos sentimentos em relação a eles. Não é desse amor que se trata. Uma andorinha caída é uma andorinha por terminar, ponto final. (PENNAC, 2008, p. 236)

Assim, percebemos, através das narrativas destes professores, que trabalhamos com nossos alunos, já a maioria se formou e atua como docente, que as dificuldades do ensino, neste século XXI, já estavam postas antes da pandemia, como sublinharam Nóva e Alvim (2020). Mas, como estes autores também nos mostraram, nossa crise atual de ensino pode ser uma oportunidade para adequarmos o novo, ou melhor, mudarmos a concepção de escola e ensino, ampliando e envolvendo as instituições, a sociedade e resgatando a metáfora das *Cidades Educadoras*.

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DO PROFESSOR LICENCIADO EM HISTÓRIA

O último ponto de nosso artigo resgata nossas reflexões a respeito, particularmente, do ensino de história, que é nossa área de atuação, e foi a disciplina que ministramos, em nossa breve passagem como professora da educação básica na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEECUC-RJ), entre 2014 e 2016, em especial no Colégio Estadual Manuel de Abreu, localizado no município de Niterói, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Para tal partimos das ponderações de CUNHA & CARDÔZO (2011) acerca do Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. Observamos a partir deste artigo o que consideramos ser as principais características de um professor de nossa área.

O artigo mostra uma investigação sobre a profissão do educador de História, através da narrativa de professores da disciplina de História das escolas públicas da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. O artigo é dividido em seis partes incluindo as considerações finais.

Na primeira parte intitulada *Memória e narrativa historiográfica* os autores aproximam história e memória e citam os principais pensadores contemporâneos que fazem esta aproximação: Peter Burke, Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Em seguida eles colocam a problemática do trabalho com a História oral e qualificam seu trabalho dentro do âmbito da história da educação. No entanto, não advertem a respeito da precária pesquisa na área da história da educação e não recorrem ao historiador italiano Alessandro Portelli, um dos mais renomados especialistas em história oral do mundo.

Em *Trajetórias do ensino de história e da formação de professores*, segunda parte do artigo, afirmam que para pensar a respeito da formação de professores, é necessário voltar para a história dessa formação e ouvir os professores. Salientam que no Brasil, a realidade é que a área de atuação profissional para os historiadores é a educação, ou seja, a sala de aula. Assim, acreditam que o exame da formação inicial do professor de história é essencial para compreender sua trajetória. Destacam que entre as principais dificuldades que surgem ao longo da formação inicial, de acordo com as narrativas, é a dicotomia percebida pelos professores entre teoria e prática – um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura. Questionam a formação de professores na área de história no período dos anos de 1960 e 1970 no Brasil, revelando que os mesmos não tinham, naquele período, formação na área de história e sim na área de Estudos Sociais. É o caso de três dos sete entrevistados. Ressaltam que no final da década de 1970 e a década de 1980 representam mudanças no ensino de história, nomeadamente, no movimento historiográfico brasileiro. A década de 1980 é palco de um intenso debate sobre o ensino de História. Desde então, o ensino de História se consolidou como um campo de estudos, estabelecendo a necessidade de mudanças teórico-metodológicas que devem estreitar a dimensão da formação acadêmica com a educação básica. Segundo os autores nos anos 1990, a historiografia e o ensino de História no Brasil passam a admitir novos enfoques e novos temas, com a contribuição da subjetividade, cotidiano e da memória. Mas, isto não é visto na prática, pelo menos na escola onde estou estagiando.

Na parte seguinte, intitulada, *Percursos formativos: o eu pessoal no eu profissional* os autores dão voz a seus entrevistados e concluem que a crítica do descompasso entre a teoria estudada na academia e a prática em sala de aula é algo recorrente nos relatos e aparece na maioria das narrativas. Os autores do artigo citam o pedagogo português Antonio Nóvoa, entre outros, para afirmar que as histórias de vida dos narradores mostram que os processos de formação de professores não se constituem somente em função dos cursos frequentados nas universidades ou na escola. Apontam que a escolha da profissão e a noção que se atribui à docência mesmo antes da formação têm um papel importante na trajetória profissional do educador.

Escolha da profissão o ponto em sequência do artigo, afirma que aquela está ligada a uma diversidade de relações estabelecidas ao longo da história de vida e vai marcar percursos do-

centes de forma muito particular. Observam na narrativa que um dos referenciais para a escolha profissional é a lembrança dos(das) antigos(as) professores(as). Um pouco de *Eliot Freidson seria de bom tom*.

Por fim, o último tema tratado *A questão do mal-estar docente e a dicotomia entre didática e teoria na formação de professores de História* no qual destacam, entre outras questões, a falta de integração entre Universidade e escola durante a formação do licenciando em História.

Na *Considerações finais* os autores observam que as concepções acerca da docência não se constituem apenas na dimensão formativa, mas sim têm sua gênese na história de vida dos entrevistados, na escolha da profissão e na imagem que se tem, *a priori*, da docência, que muitas vezes é vista de maneira idílica e não profissional. Os ensinamentos de história e das formações dos professores de história de Santa Maria tem história e essa história ensinada e não ensinada ajuda a revelar seu trágico aparecimento na cena contemporânea.

CONCLUSÕES

Nossa principal conclusão é que temos um grande desafio pela frente para enfrentarmos o que já apontamos acima, através do artigo de Nóvoa e Alvim, tanto na área do ensino de história, quanto nas demais áreas, qual seja adaptar o ensino, e a escola aos novos tempos do século XXI, em especial nos desdobramentos que se seguem ao contexto de pandemia, e ainda quando vivenciamos este contexto. Os desafios estão em todos os lugares de ensino, formal e não formal, do planeta, como mostramos através das três narrativas de autores de outros países, mas que, pelo menos um deles recorreu ao nosso pedagogo Paulo Freire.

Essa é a nossa contribuição para debatermos sentido a formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais no IX ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (IX EIPE); Programa de Políticas Educativas (PPE) Núcleo Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) que a partir deste ano, 2021, nos juntamos aos trabalhos representando a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Miguel M. *A escola*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2011.

BEGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. Tradução: Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins, 2009.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos “Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores.” In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011. Editora UFPR.

FREIDSON, Eliot (1996). *Para uma análise comparada das profissões*. Disponível em: https://www.cff.org.br/userfiles/60%20-%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf Acessado em: 04 de junho de 2021.

NÓVOA, A., Alvim, Y. *Nada é novo, mas tudo mudou: Um olhar sobre a escola do futuro*. *Prospects* 49, 35–41 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>

MCCOURT, Frank. *Ei, professor*. Tradução: Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Tradução: Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

EJE TEMÁTICO

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN, O LOS DISCURSOS EDUCATIVOS.

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO, OU OS DISCURSOS EDUCATIVOS.

EDUY21 Y RED GLOBAL DE APRENDIZAJES: CONSTRUCCIONES DE SENTIDO E INCIDENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA URUGUAYA¹

Stefanía Conde

Camila Falkin

Gabriela Rodríguez Bissio

Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la propuesta educativa de Eduy21, uno de los principales *think tanks* de educación en Uruguay, y de la Red Global de Aprendizajes (en adelante: RGA), expresión local de la red denominada *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL). La selección de estos actores, sin desconocer sus importantes diferencias, obedece a su incidencia en la política y el debate educativo actual, tanto en lo que respecta a la configuración del diagnóstico asociado a la noción de crisis de la educación, como al desarrollo de las líneas de intervención.

En el debate educativo actual existen propuestas y líneas de política que son presentadas como soluciones evidentes, neutrales, exentas de conflicto y ajenas a cualquier ideología o posicionamiento político. Esto ha permitido a algunos actores mantener una fuerte influencia en períodos de gobierno de diferente signo político, e instalar sus propuestas como parte del sentido común relativo a la educación. Para el análisis nos basamos en el concepto de pospolítica (Mouffe, 2005), que permite dar cuenta de la negación del conflicto inherente a lo social. Desde un enfoque cualitativo, realizamos el análisis a partir de documentos institucionales vinculados a los actores mencionados, así como a la política educativa actual.

EDUY21 Y RED GLOBAL DE APRENDIZAJES

«EDUY21 Cambio Educativo y Educación para el Cambio» se crea en 2016 y se autodefine como una «iniciativa ciudadana». Su creación y composición está estrechamente ligada a ciertos actores del campo político, empresarial, académico y educativo.

Sus líneas de acción son las siguientes: a) la producción de una propuesta de «cambio educativo estructural»; b) la contribución al debate público «técnicamente informado»; c) la construcción de instancias territoriales (cabildos Eduy21) y; d) «el apoyo a la generación de masa crítica docente orientada al cambio y la innovación» (Eduy21, 2017: 3). Sus principales propuestas se sistematizan en el documento «Libro Abierto: Propuestas para Apoyar el Cambio Educativo» (Eduy21, 2018).

Luego del último cambio de gobierno, varios referentes o ex referentes de este *think tank* asumen importantes cargos en la administración de la educación: entre otros, Pablo da Silveira como ministro de educación y Robert Silva como presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN).

¹ Este trabajo constituye la síntesis de un artículo en vías de publicación en el marco de un libro del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay.

La Red Global de Aprendizajes es la expresión local de la red denominada *New Pedagogies for Deep Learning*, referida en Uruguay como Alianza Global, creada por el canadiense Michael Fullan. Uruguay participa junto con otros seis países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda. Su objetivo es «impulsar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que tiendan al aprendizaje profundo y al desarrollo de competencias transversales para la vida» (RGA, 2020: 6).

Uruguay se integra a La Alianza Global en 2014 a través de la participación conjunta de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal. En esta Red intervienen centros educativos de todos los subsistemas de la ANEP: Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente. Su importancia y su fuerte influencia en la política educativa se visualiza fundamentalmente en esta transversalidad de la política y en su continuidad en gobiernos de diferente signo político.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN COMO JUSTIFICACIÓN PARA EL CAMBIO

La construcción de la idea de que la educación está en crisis ha servido de sustento para perspectivas refundacionales del sistema educativo. Ha ganado centralidad en la agenda pública la idea que denuncia la incapacidad del sistema educativo para lograr sus cometidos sobre todo con relación al acceso, permanencia y egreso de los sectores que viven en contextos de pobreza. En los últimos años, esta construcción discursiva vinculada a la crisis de la educación ha sido defendida por distintos medios de prensa y actores nacionales e internacionales, entre ellos, la NPDL-RGA y diversos think tanks como Eduy21.

La mencionada red internacional se crea con la finalidad de dar respuesta a una «crisis global de la educación». En este sentido, se afirma que «la premisa de partida del proyecto es que existe una crisis global de la educación que trae consigo la oportunidad y la urgencia de cambios» (RGA, 2018: 20). La inserción de Uruguay a la NPDL se vincula también a este diagnóstico de crisis que se emplea como justificación de ciertas propuestas de cambio: “el sistema educativo uruguayo actualmente está atravesando una crisis que afecta principalmente a la educación secundaria. [...] La propia integración de Uruguay al movimiento NPDL surge [...] de la búsqueda de exploración de distintas alternativas y caminos innovadores que permitan enfrentar esta realidad” (Fundación Ceibal-RGA, 2016: 2-3).

En la misma línea, Eduy21 sostiene que «la crisis de la educación, prolongada, instalada y crecientemente percibida como tal, permea al sistema educativo en su conjunto y se explicita más claramente en el sistema de educación media» (Eduy21, s/f: 1).

Esta visión de una crisis, y su vinculación con la necesidad de cambios refundacionales, ha permeado el debate sobre educación de las últimas campañas electorales y períodos de gobierno. A modo de ejemplo, durante la última administración de Tabaré Vázquez, fue central la promesa de un «cambio del ADN de la educación». En consonancia con esta idea, en el programa de la coalición de gobierno «Compromiso por el País» se alude a la existencia de una «emergencia educativa».

Es preciso tener en cuenta que el significante «crisis» no se vincula con una esencia ni con una única construcción de sentido. Este significante, que se ha instalado como sentido común, no es neutral y, como identifican Dufrechou et al. (2019):

Las «soluciones» a la difundida «crisis» pasan principalmente por la flexibilización laboral de los docentes, el recorte de la autonomía técnica del sistema público, la competencia entre centros por recursos y el sometimiento a las pruebas estandarizadas como certificadoras de «calidad», todos aspectos característicos de la privatización endógena

(Dufrechou et al., 2019: 60).

En el debate educativo uruguayo, la instalación de la idea de una crisis ha dado lugar, entre otras propuestas, a algunas vinculadas al modelo de gestión del sistema y los centros educativos, que se plasman en documentos oficiales de política educativa, particularmente en la Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889 (Uruguay, 2020a) y en el plan quinquenal que presenta los lineamientos estratégicos de la ANEP, llamado «Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024» (en adelante: PDE).

RESPUESTAS FRENTE A LA «CRISIS»

En el debate educativo uruguayo, desde el discurso de la crisis de la educación, se plantea la necesidad de desarrollar un «cambio educativo», sustentado en “instrumentos de transformación” (Eduy21), o «recomendaciones» (RGA) que acaban por convertirse en prescripciones. Tanto Eduy21 como la RGA presentan sus soluciones como técnicas y al margen de las disputas políticas.

Mouffe define como «pospolítica» a la modalidad que coloca el acento en la generación de consensos más que en el trámite político de los conflictos (Mouffe, 2005); supone una renuncia al reconocimiento del conflicto como eje de la práctica política y una pretensión de lograr consensos y acuerdos que desconoce la existencia de posiciones antagónicas. De acuerdo con Mouffe, todo consenso supone un acto de exclusión (Mouffe, 1993) en tanto omite las posiciones antagónicas y el espacio del conflicto, pero no por ello éste deja de existir. Así, la política democrática, según la autora, apunta a volver agonismo el antagonismo, esto es, no alcanzar un consenso sino transitar el conflicto por vías democráticas de diálogo.

Eduy21 postula una intención de lograr un «acuerdo educativo» que albergue a todos los sectores del espectro político uruguayo. Entendemos que esta posición se alinea con una tendencia pospolítica, y desde allí plantea como uno de sus objetivos «contribuir a la gestación de un acuerdo nacional amplio, plural y propositivo que sirva de sostén a un plan educativo nacional con un horizonte de 20 años y que se plasme en un robusto acuerdo del sistema político» (Eduy21, s/f: 4). Si bien en algunas declaraciones este *think tank* reconoce la existencia de posiciones diferentes, sus propuestas se han instalado en la opinión pública como verdad técnica, respaldada en la evidencia y contrapuesta a los posicionamientos políticos.

Los siguientes fragmentos, enunciados por el Ministro de Educación y Cultura Pablo da Silveira en el marco de una comisión legislativa con motivo de la discusión sobre la LUC, dan cuenta de cómo el discurso se articula siguiendo el argumento de que hay discusiones que son innecesarias puesto que las ideas son evidentes y se basan en elementos técnicos, neutrales². Con relación a diversos aspectos del campo educativo, se reiteran las referencias a «un consenso inmenso a nivel técnico, fuertemente respaldado con evidencia generada en todo el mundo» (Uruguay, 2020b: 7). Estos aspectos que son puestos al margen de la discusión, «porque estamos de acuerdo, no hay nadie aquí que esté defendiendo una posición diferente» (Uruguay, 2020b: 41), se utilizan luego como base de lineamientos políticos o estratégicos que responden a determinadas lógicas, cuyo debate se neutraliza de arranque.

La crítica a la posición pospolítica, no implica negar la importancia de la generación de conocimiento técnico o especializado sobre educación u otros asuntos, sino que se dirige a la pretensión de totalidad y de neutralidad que pueden asumir estos discursos. Como plantea Mouffe, el carácter democrático de una sociedad «sólo puede venir dado por el hecho de que ningún actor social limitado puede atribuirse la representación de la totalidad» (Mouffe, 2012: 39).

² Esta idea se desarrolla también en Martinis y Rodríguez, 2020.

Se puede analizar desde esta misma lógica el discurso adoptado por la RGA en el que se formulan desde un «marco de coherencia» los «impulsores correctos» para el «cambio educativo» en torno a la noción de liderazgo, incluyendo entre ellos la rendición de cuentas, (Fullan y Quinn, 2017). El lenguaje empleado señala lo correcto y lo incorrecto (Fullan, 2011; Fullan y Quinn, 2017); indica qué implica «pensar dentro de la caja» y cómo salir de ella (RGA, 2015, 2016, 2018, 2019); describe la «buena pedagogía» (Fullan y Quinn, 2017) y las prácticas que se deben evitar. En el tono de estas «recomendaciones» se aprecia la pretensión de atribuirse para sí la potestad de fijar un sentido «correcto» sobre cuestiones que de ese modo se excluyen de la necesidad de debate. Las prescripciones establecidas desde ámbitos expertos y externos funcionan con frecuencia como invitación pospolítica a la renuncia a la disputa y al debate.

La progresiva instalación de la idea de una crisis educativa ha propiciado procesos de privatización de la educación a nivel mundial y en particular en América Latina, que se observan, entre otros ejemplos en:

las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, las políticas de autonomía escolar, los incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño y, en general, diversas iniciativas de inspiración gerencialista ancladas en los lineamientos del programa de reformas del sector público conocido como ‘nueva gestión pública’ (Couppland, Currie y Boyett, 2008 en Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017: 12).

La fuerza que cobra el discurso articulado en torno a la gestión por sobre lo político-pedagógico en la definición de lineamientos para la educación se inscribe en el marco pospolítico que analiza Mouffe. El desarrollo de propuestas gerencialistas, privatizadoras o mercantilizadoras que se presentan como la solución evidente ante la emergencia tuvieron manifestaciones más y menos explícitas en las políticas desarrolladas en los períodos de gobierno precedentes y se reflejan de modo más acentuado en las propuestas de la administración que asumió en 2020. Un eje central de estas propuestas se vincula a la progresiva instalación de la lógica del *accountability* o la rendición de cuentas.

De acuerdo con Hallett (2010: 56), la rendición de cuentas constituye un mito en el sentido macro-cultural y su fuente de legitimidad se encuentra en la economía neoliberal de la cual surge. La misma «abarca esfuerzos para promover estándares, transparencia, eficiencia y calidad aumentando la vigilancia y centralizando la autoridad» (2010: 57, traducción nuestra). Sobre este tema, Parcerisa y Villalobos (2020) plantean que las políticas de rendición de cuentas en su modelo gerencial, que han cobrado un carácter hegemónico en el campo educativo, se basan en tres ideas centrales: a) que los docentes, los directivos y/o las escuelas son los responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, b) que los aprendizajes pueden y deben ser evaluados a través de pruebas estandarizadas, y c) que los directivos, los docentes y las escuelas, necesitan estímulos extrínsecos para mejorar su productividad y con ella los resultados de aprendizaje del alumnado (2020: 2428).

Con relación a la primera de estas ideas, la responsabilización lineal de los docentes está presente en los planteos de Eduy21, quienes sostienen: «entendemos por docencia efectiva aquella que consistentemente logra avances y logros de aprendizaje en el alumnado» (Eduy21, 2018: 100).

En el caso de la RGA, la responsabilización de los docentes se expresa en una doble dimensión de la rendición de cuentas: externa e interna. Si bien la RGA advierte acerca de los efectos de la rendición de cuentas en términos punitivos, que termina conformando rankings de centros y de docentes; en el marco de lo que denominan «rendición de cuentas interna» (Fullan y Quinn, 2017: 131), plantea la necesidad de «establecer las condiciones para que los individuos y el grupo se rindan cuentas a sí mismos y que la coerción externa deje de ser necesaria» (RGA, 2018: 25).

Desde este lugar, la rendición de cuentas interna se considera más efectiva que la externa. De todas formas, la propuesta de la NPDL articula ambas modalidades, lo que supone un doble tipo de responsabilización, una vinculada a un control externo y otra a una lógica del autogobierno y autorregulación (Grinberg, 2008).

Si bien es claro que la enseñanza y el aprendizaje están en el núcleo de las responsabilidades y la razón de ser de la escuela, lo que Parcerisa y Villalobos (2020) subrayan es el énfasis dado desde la lógica de la rendición de cuentas al elemento «resultados» en su dimensión medible. En términos amplios, es importante destacar que la enseñanza y el aprendizaje no constituyen «dos caras de la misma moneda», esto es, no hay una correspondencia directa entre aquello que se enseña y lo que los estudiantes aprenden. De aquí se desprende la idea de la incalculabilidad de la experiencia de educar (Antelo, 2005), en el entendido de que no es posible prever los resultados de la experiencia educativa. Esta perspectiva no exonera a los enseñantes de la responsabilidad frente a los educandos, pero coloca el foco y la responsabilidad en la enseñanza, más que en el aprendizaje.

Con respecto al segundo punto establecido por Parcerisa y Villalobos (2020), se observa que la medición de los aprendizajes mediante pruebas estandarizadas está presente en las políticas educativas actuales y en las propuestas de Eduy21. Este *think thank* plantea que uno de los «elementos críticos» del sistema educativo uruguayo que debe «modificarse sustancialmente», es el de la «Evaluación y monitoreo global y de proceso». Al respecto del mismo expresan que:

Los sistemas educativos actuales carecen de sistemas de monitoreo y evaluación de logros [...]. Ello inhibe la fijación de metas, el monitoreo y la evaluación del progreso y la devolución a los docentes de las fortalezas y debilidades de sus alumnos, así como de sus propias fortalezas y debilidades (Eduy21, s/f: 3).

Por su parte, en el PDE son reiteradas las referencias a las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes. A modo de ejemplo, se propone «desarrollar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes» (ANEP, 2020: 135), y se establece que la medición del logro de dicho objetivo se realizará por medio de las pruebas nacionales ARISTAS y la prueba internacional PISA, además de «a través de los instrumentos usuales que tiene en marcha la administración» (ANEP, 2020:169). De esta manera subyace la concepción del aprendizaje como algo medible mediante instrumentos estandarizados.

Este proceso se enmarca en una tendencia que trasciende el ámbito nacional y que se vincula a la centralidad que adquiere la estadística en el ciclo de las políticas educativas y a la ya mencionada rendición de cuentas. Como sostienen Traversini y Bello (2009), en la medida que las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje son elaboradas por especialistas externos a las instituciones en las que se aplican, es posible considerarlas como una forma de auditoría a la cual el proceso educativo está sometido (2009: 147).

En el caso de la RGA, más precisamente de la NPDL, se realiza una crítica a «la rendición de cuentas punitiva bajo el formato de evaluaciones externas que terminan conformando *rankings* de centros y de docentes» (RGA, 2018: 23). En otros pasajes de sus documentos oficiales, se hace referencia a la conjugación de dos formas de evaluación, los «test estandarizados» y «formas alternativas más contextualizadas» (Fullan, 2017: 2).

Este posicionamiento de la RGA no implica el rechazo a cualquier forma de medición, por el contrario, al igual que Eduy21, la RGA otorga una gran relevancia a la recopilación de evidencias en tanto permiten: a) «conocer cómo se realiza la acción pedagógica: lo que se hace y cómo se hace» b) «dar devoluciones efectivas» e c) «individualizar los procesos de aprendizaje» (RGA, 2020: 63). Estas evidencias, y en mayor medida cuando las mismas se utilizan para constituir es-

tadísticas, conforman tecnologías de gobierno que operan, como sostienen Traversini y Bello, «doblemente: por un lado, conducen a la toma de decisiones para intervenir; por otro, por el discurso numérico, expresan los efectos de las intervenciones propuestas» (2009: 145). En términos de la RGA:

Las Nuevas Mediciones son esenciales no sólo para reportar los resultados de nuestro trabajo de transformación, sino también para ayudarnos a entender cómo podemos mejorar los resultados de los estudiantes en tiempo real en cada punto del proceso de enseñanza y aprendizaje (NPDL, 2015: 5).

Con relación al «reporte de los resultados» o la expresión de los efectos de las intervenciones, su amplia difusión pública constituye, por su parte, un mecanismo de legitimación del programa frente a la red internacional (NPDL), la opinión pública, los actores gubernamentales, las instituciones educativas y sus financiadores. La RGA recibe financiamiento a través de un préstamo del BID que organiza sus desembolsos de acuerdo al cumplimiento de determinadas metas asociadas al número de actividades de Aprendizaje Profundo compartidas por docentes de centros participantes en la RGA (Uruguay, 2017).

Por último, con respecto al tercer punto establecido por Parcerisa y Villalobos (2020), la idea de que los directivos, los docentes y los centros educativos requieren de estímulos extrínsecos para mejorar su productividad y los resultados de aprendizaje, es cuestionada por la RGA. Esta Red sostiene que ello «lleva a que muchos profesionales se dediquen a preparar a sus estudiantes para las pruebas, algo que no se traduce, necesariamente, en una mejora de los aprendizajes» (RGA, 2018: 23).

Estas políticas de incentivos suelen formar parte de la misma lógica de rendición de cuentas que venimos desarrollando. El pago por desempeño está presente tanto en el PDE como en la LUC. En esta última se plantea que en el marco de la modificación de las normas estatutarias o de la creación de regímenes especiales, el CODICEN podrá establecer beneficios supeditados al cumplimiento de metas de política pública (Uruguay, 2020a: 113). Por su parte, en el PDE se propone una línea de política que se identifica como «nueva carrera docente y desarrollo profesional docente» en la que un objetivo estratégico es «desarrollar y profesionalizar los equipos directivos» y una estrategia para ello es la «promoción de comunidades de innovación con reconocimientos e incentivos» (ANEP, 2020: 140). Este posicionamiento supone, en primer lugar, una visión economicista de la profesión docente, que asume que la calidad de su desempeño dependerá de los incentivos materiales que se les ofrezcan, lo que refleja además una concepción de sujeto individualista, racional y maximizador del beneficio propio. En segundo lugar, en la medida que las metas de política educativa están asociadas a los resultados de aprendizaje, la propuesta depende de la posibilidad de medir con fiabilidad los aprendizajes de los estudiantes y se apoya en la responsabilización lineal de los docentes por los mismos.

CONSIDERACIONES FINALES

La idea de «crisis» de la educación y de sus posibles soluciones, históricamente presente en el debate educativo, conlleva una discusión sobre el pasado y el futuro de la educación. Existe el riesgo de tender hacia discursos en los que lo «nuevo», la «innovación» o el «cambio» operan una suerte de borramiento superador de un pasado en el que no se reconoce ninguna potencia. En este caso, las soluciones fragilizan un quehacer educativo que queda desprovisto de su historia, de su experiencia. Un riesgo opuesto lleva a proponer el rescate de una «esencia» o «identidad» que se habría perdido, evocando un pasado luminoso, sin injusticias o dificultades —«corremos el riesgo de dejar de ser la sociedad que hemos sido y que queremos ser» (Coalición multicolor, 2019:

27)—. En este segundo caso, hay una suerte de culpabilización de los actores del presente, que cargan con el peso y la responsabilidad de haber malogrado las virtudes de ese pasado mejor.

La idea instalada respecto a una «crisis» de la educación pública, ha legitimado líneas de política que son presentadas como soluciones evidentes, neutrales, exentas de conflicto y ajenas a cualquier ideología o posicionamiento político. Proponerse analizar críticamente las lógicas a las que responden esas soluciones no implica desconocer las dificultades que el sistema educativo enfrenta, sino plantear la necesidad de producir alteraciones desde una perspectiva igualitaria que reconozca los conflictos inherentes a las sociedades democráticas. La valorización de las instituciones educativas públicas, supone un posicionamiento ético-político que no desconoce las dificultades, pero que elige crear formas de identificación con las instituciones democráticas (Mouffe, 1993). Resulta importante generar conocimiento que aporte en el sentido de construir partiendo de la discusión de los conflictos y no de la prescripción de fórmulas establecidas de antemano.

FUENTES

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Proyecto de Presupuesto y PDE 2020-2024. Tomo I*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

Coalición multicolor (2019). *Compromiso por el País*. Disponible en: <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>

Eduy21 (s/f). *Iniciativa Ciudadana EDUY21 Cambio Educativo y Educación para el cambio*. Disponible en: http://www.eduy21.org/Documentos/Documento_fundacional_EDUY21.pdf

———— (2017). *Informe de lo actuado. Octubre 2016-Noviembre 2017*. Disponible en: http://www.eduy21.org/Documentos/EDUY21_Informe_de_lo_actuado_2017.pdf

———— (2018). *Libro Abierto. Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Disponible en: <http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>

Fullan, M. (2011). «Choosing the wrong drivers for whole system reform» en *Seminar Series Paper No. 204. Centre for Strategic Education*, Mayo 2011. Disponible en: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

———— (2017). «Comentarios sobre próximos pasos para Uruguay» en RGA. Disponible en: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Fullan2017_Comentarios-sobre-pr%C3%B3ximos-pasos-para-Uruguay_esp.pdf

———— y Quinn, J. (2017). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Montevideo: Gráfica Mosca.

Fundación Ceibal-RGA (2016). *Red Global de Aprendizaje Profundo: el caso de Uruguay*. Disponible en: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/174/1/RedGlobaldeAprendizajeProfundo.PDF>

New Pedagogies for Deep Learning (2015). *Hacia Adelante 4: Entendiendo y Usando las Nuevas Mediciones*. Disponible en: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Hacia%20Adelante%204_erre.pdf

Red Global de Aprendizajes (2015). *Pensar fuera de la caja. Volumen 1*, diciembre de 2015. Publicación anual de la RGA. Disponible en: <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Publicaci%C3%B3n-2015-ESP-versi%C3%B3n-WEB1.pdf>

———— (2016). *Pensar fuera de la caja. Número 2*, diciembre de 2016 Publicación anual de la RGA. Disponible en: <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Pensar-Fuera-de-la-Caja-2016-DIGITAL.pdf>

———— (2018). *Pensar fuera de la caja. Volumen 3*, agosto de 2018 Publicación anual de la RGA. Disponible en: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar_fuera_de_la_caja_web.pdf

———— (2019). *Pensar fuera de la caja. Volumen 4*, diciembre de 2019 Publicación anual de la RGA. Disponible en: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/PENSAR_4_web.pdf

———— (2020). *Cuadernillo de trabajo*. Disponible en: <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/RGA%20-%20cuaderno%202020%20web.pdf>

Uruguay (2017). *Contrato de Préstamo N° 4290/OC-UR entre la República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/resoluciones-internacional/1037-2017/1>

———— (2020a). *Ley de Urgente Consideración N° 19.889*. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu7957279487987.htm>

———— (2020b). *Comisión Especial para el estudio de proyecto de ley con declaratoria de urgente consideración. Sesión celebrada el día 6 de mayo de 2020*. Parlamento del Uruguay.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antelo, E. (2005). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, p. 173-182.

Antelo, E. (2009). “¿A qué llamamos enseñar?”. En: Alliaud, A. y Antelo, E. (Eds.). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique, p. 19-37.

Dufrechou, H.; Jauge, M.; Messina, P.; Oroño, M.; Sánchez, E.; y Sanguinetti, M. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Internacional de la Educación*. Disponible en: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-06/el-avance-privatizador-en-la-educacion-uruguaya-junio2019-web.pdf>

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Hallett, t. (2010). “The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School”. En: **American Sociological Review**, Vol. 75, No. 1 (febrero, 2010), pp. 52-74

Martinis, P. y Rodríguez, G. (2020). «Ofensiva conservadora y educación en Uruguay» en *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3, Diciembre 2020.

Mouffe, Ch. (1993). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

———— (2005). *On the Political*. Abingdon: Routledge.

———— (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Parcerisa, L. y Villalobos, C. (2020). *Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE*. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2020/222284/Parcerisa_Villalobos2020.pdf

Traversini, C. y Bello, S. (2009). “O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar”. En: **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

Verger, A.; Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.

O DISCURSO, A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS: AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

Marília Rodrigues Lopes Heman¹

Leandra Bôer Possa²

Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Ao falarmos em Educação parece ser a escola a primeira coisa que nos vem à cabeça. A naturalização dela como instituição social e lugar essencial, central e/ou ideal, na produção dos sujeitos³, tendo em vista, o investimento institucional na formação e, assim, a escola sendo o lócus de um processo de produção de um ser humano para uma dada sociedade humana.

É deste lugar, o da escola como instituição social⁴, como um espaço produzido a partir de certas condições históricas, que daremos os contornos às discussões deste capítulo. Colocando a escola como cenário buscaremos tensionar sobre os efeitos das práticas educacionais que têm uma função social de produzir sujeitos que, institucionalizados⁵, aprendem as normas e os padrões de uma convivência social e de relações com saberes, poderes e com os outros. Normas e padrões projetados, sistematizados e determinados numa regra social de assujeitamento⁶, que antecedem a existência desse ‘ser sujeito’ que passa a frequentar a escola. Ou seja, uma escola não como um lugar para os sujeitos, mas uma escola que produz sujeitos.

É desse lugar que produz sujeitos, que apresentamos e problematizamos o papel que a escola exerce na (re)produção das formas de existência, considerando que a partir de classificações normativas e lugares sociais definidos numa regra social, é possível produzir lugares para os sujeitos. Lugares de onde podem ser narrados discursivamente, reverberando memórias, que, por sua vez, no presente, estão sendo construídas, também, pela dramática experiência da pandemia de

¹ Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria / RS. Especialista em Gestão Educacional. Pedagoga e Psicóloga.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Estágio Pós-Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada na Universidad de Valência, Espanha (2016-2017). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, ambos na Universidade Federal de Santa Maria.

³ Como resultados de processos de subjetivação.

⁴ Lógica neoliberal, onde a instituição (disciplinar) prevê objetivos institucionalizados: um tipo de homem e um tipo de sociedade. Ainda, a escola como máquina, onde é possível acionar a partir do centro de decisões de poder em vigência: o Estado. Liberalismo: uma ‘mão invisível’ para o governo da sociedade. Neoliberalismo: uma ‘mão invisível’ para o governo do sujeito.

⁵ Diz das instituições que operam sob os corpos, onde o sujeito é produto de arranjos e de práticas.

⁶ Quando o funcionamento das instituições produz e reproduz relações de força, exercendo poder e operando sobre os corpos, para torná-los dóceis: cuidando, protegendo, recuperando, educando, julgando. A institucionalização. O poder disciplinar e as múltiplas práticas de objetivação.

COVID-19⁷.

Memórias de um contexto com efeitos sociais que atingem a toda a população mundial e, principalmente a população brasileira que sempre necessitou de políticas públicas de Estado para a garantia da vida. Momento presente em que ganham força as regras sociais, reaparecendo o debate e a necessidade de ações político-econômica-governamental mundiais, tendo como foco a vulnerabilidade. Mais que isso, uma vasta possibilidade de categorizar os vulneráveis nos dando a oportunidade de entender a elasticidade desse termo, que como matriz de inteligibilidade – imbricada no interior de certa racionalidade – tem a finalidade de governar a produção dos sujeitos e instituições e determinar o papel dos Estados.

Com este cenário trataremos – a partir da escola e do campo educação - de apresentar para discussão, neste texto, a **vulnerabilidade** como ‘categoria’ que vem servindo para demarcar a produção de sujeitos numa rede de saberes e de poderes dinamizados pelos discursos⁸ que governam as práticas educacionais. Junto a isso pretendemos apresentar pistas para o debate em torno do modo de dizer contemporâneo⁹ sobre a Educação e sobre a escola. Também, sobre as relações dos sujeitos no micro espaço pedagógico (a escola) em que saber-poder¹⁰ – como exercício não fixo só num lugar – atuam na produção de sujeitos, tendo em vista que a instituição (escola) tem operado a administração de estratégias, produzindo e regulando um lugar formativo para as atuais e novas gerações.

A EXPERIÊNCIA ENUNCIATIVA DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

A investigação das ‘coisas’ que produzem a instituição-escola, (capaz de produzir sujeitos e modos em que os sujeitos-escolares passam a ser lidos e narrados discursivamente, através do discurso de vulnerabilidade), busca desmistificar a naturalização com que determinadas formas de interpretação/representação e identidade são produzidas, na e pelos saberes-poderes que circulam nela como instituição social.

Múltiplas são as situações em que os sujeitos-escolares, principalmente nas escolas de periferia, são nomeados discursivamente como vulneráveis. Sujeitos que passam a ser representados/interpretados, em que são criados para eles uma verdade/identidade que, no saber cotidiano da escola, é naturalizado e considerado justificativa para suas experiências sociais¹¹.

⁷ Causada pelo coronavírus - doença respiratória [infecto-contagiosa] em humanos, que produz níveis de vulnerabilidades por ser uma doença que produz o risco para as populações do mundo e, sobretudo, o risco do colapso das instituições, da saúde pública coletiva, da educação, da economia, do mercado e dos modos de vida que até então estávamos acostumados a viver, atingindo sobremaneira as populações mais pobres em que o Estado precisa se fazer mais e mais presente.

⁸ O discurso, aqui, constituiu um jogo de linguagem que produz com suas regras uma realidade e um modo de ser das coisas no mundo, dentro de uma norma (produtor - práticas). Um discurso que sempre se constituiu acontecimento e prática no histórico, no social e no político.

⁹ O contemporâneo (tempo-de-agora) que se pode entrever na temporalidade do presente.

¹⁰ Ordem da permissão social para produzir uma sociedade civil a partir de uma regra neoliberal (produtiva). Do direito individual de cada indivíduo (sujeito político, sujeito cidadão).

¹¹ Um exemplo eminentemente atual, durante a pandemia de COVID-19, é o momento em que se nomeia a todos, em diferentes níveis, como vulneráveis. No caso da escola de periferia isso ainda se acentua, pois os vulneráveis vão desde a ‘falta’ de aulas presenciais e de aprendizagem comum, até a de alimentação em razão de não terem de imediato o acesso à merenda escolar (devidamente preparada), e também, aos materiais e espaços de higiene e saúde que estão estruturados tecnicamente no ambiente escolar, e etc.

Na escola, o discurso-verdades uniformemente institucionalizadas (o dever ser das coisas em Educação) se interpõem, desde muito cedo, como experiências de capturas de desejos e potencialidades como forma de promover processos de subjetivação e, por isso, de produção de sujeitos (suas formas de saber, seus gradientes de comportamento e seus modos diversos de ser).

Na instituição escola os indivíduos são localizados – sujeitos-escolares – muitas vezes oriundos de uma inserção social desprovida do acesso (assim dito) a bens, serviços e direitos básicos como habitação, saúde, educação, transporte, cultura e lazer, segurança e outros; em um conjunto específico de possíveis experiências que se acentuam a cada experiência social (e histórica, no caso da pandemia), comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e/ou distribuindo-os em determinadas posições-funções sociais/políticas, classificando-nos, de todo modo.

Nessa instituição, os vínculos se estabelecem com muitas populações consideradas¹² de/em *risco*¹³ social e que estão inseridas e colonizadas em espaços de vulnerabilidade, às quais, supostamente, estão expostas em decorrência dos contextos de pobreza, de discriminação social e racial, e de violência, frequentemente características das comunidades onde habitam. Essas, que são acolhidas e pensadas – na escola – associadas às situações de *exclusão* social vivenciadas pelas crianças, adolescentes e suas respectivas famílias: a comunidade escolar que, nesse lugar, é nomeada discursivamente como vulnerável por uma noção¹⁴ que demanda de assistência. Ou, como alerta Lazzarato (2011), que parece estabelecer uma modulação da precariedade e da insegurança em que, para determinadas populações, são criadas políticas sociais- assistenciais que promovem a proliferação de uma ordem modular da desigualdade, atuando pela diferenciação desigual e pela individualização, “permitindo governar a mobilidade e as condutas” (p. 11).

Com isso, de forma não reducionista, Benelli (2012), a partir de dado contexto, discorre sobre a lógica da *exclusão* (conceito-discurso), seja por uma condição de/em *risco* a... e/ou de/em *carência* de... e essa como produtora de equipamentos de assistência e proteção da população pobre, que podem se ocupar das práticas que revelam o caráter normatizador dos modelos institucionais. Ao invés de proteger os indivíduos das possíveis consequências sociais, ocasionadas pelo modo de produção capitalista, ao qual o público alvo está sujeito (ao conceito-discurso do *risco* e da *carência*), colabora com os equipamentos sociais de atenção que tendem a enquadrar as subjetividades em um padrão hegemônico (BENELLI, 2012).

A partir daí, insurge a visibilidade do que é nomeado como vulnerabilidade, a enunciação¹⁵ da vulnerabilidade como produção da experiência enunciativa de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**¹⁶, a partir de um discurso-noção de **vulnerabilidade** implicado e sustentado em uma matriz de experiência enunciativa, agenciada na escola para situar sujeitos-escolares.

Na escola, as práticas educacionais são orientadas e qualificadas pelas políticas de Estado, pelas políticas públicas educacionais, pela regulação, pela gestão de sistemas e redes, pelas instituições macros e pelas ações pedagógicas, produzindo efeitos, impactos e desafios nos modos de atuação dos sistemas educacionais.

O sujeito da falta, sujeito produzido e marcado na condição de *risco-carência*, ao encontrar-se desprovido da proteção social, da garantia da vida, da redução de danos e da prevenção à inci-

¹² Discursos que localizam e posicionam o sujeito (FOUCAULT, 1996).

¹³ O lugar do risco e a produção dele como desvio.

¹⁴ Regime de verdade numa conduta que se retroalimenta.

¹⁵ Das condições de enunciação às regras de formação discursiva: a constituição do objeto; a formação de seus conceitos; a posição que o sujeito envolvido é chamado / convocado / capturado / sequestrado a ocupar. O capital discursivo: posto; subentendido; pressuposto. Do discurso como comunicação.

¹⁶ Doravante grifada, a partir da produção da experiência enunciativa de uma matriz discursiva.

dência de *riscos*, é quem está apto a se beneficiar da assistência social como direito cidadão e dever do Estado; àquele que teoricamente deve ou pelo menos deveria prover os mínimos sociais e garantir o atendimento às necessidades básicas (AZEVEDO, 2003). É esta marca do sujeito da falta que, também, coloca em funcionamento as experiências e as implicações da individualização que ganha a positividade: do individuar (quando especifica o sujeito e o atribui a...) e do individualizar (quando submete o sujeito ao deserto de sua(s) falta(s)).

Assim, é possível entender como o discurso-noção de **vulnerabilidade** se constitui como território/solo para a ordem, o controle e a regulação (a partir de uma racionalidade que produz sujeitos: a subjetivação) na produção do sujeito-escolar – o vulnerável – sujeito-escolar/vulnerável –, assim, a escola vai produzindo um vulnerável...

Figura 1 - O vulnerável¹⁷



Fonte: coautoria18, 2019.

A **vulnerabilidade** como um conceito-discurso, remete a um termo originário do movimento de Direitos Humanos, que se difundiu na década de 80¹⁹ no campo da saúde pública ao tratar da epidemia da Aids, doença infectocontagiosa, atingiu um grupo social com indivíduos mais ou menos vulneráveis à doença, à vitimização e ao empobrecimento, geralmente aquém da saúde e da escola (de suas acolhidas e suas instruções).

Um período histórico que tratou do direito individual a partir de uma racionalidade neoliberal, que impacta através do moralismo a liberdade sexual, por exemplo, mas não o suficiente para garantir a justiça social. Um modo para categorizar esta população (do conceito-discurso) *de risco* um ‘tipo’ de vulnerável em risco, neste momento, pelo viés da doença e da epidemia.

Como economia política mais ampla de produção de sujeitos, o entrelaçamento, dos termos²⁰ *em risco* (conceito-discurso) e de população *de risco* foram, gradativamente, substituídos pelo conceito-discurso **vulnerabilidade** (HEMAN, 2020). Os eixos como saber-poder (conceitos-ferramentas), passaram a constituir a **vulnerabilidade** como uma matriz de experiência enunciativa-discursiva, que produz subjetividades tanto por uma noção de pobreza, quanto por uma

¹⁷ Doravante grifado: o sujeito-escolar (em movimento conectivo e mutante) – o vulnerável –, produzido por uma racionalidade: a subjetivação.

¹⁸ Produzida por coautoria de Marília Rodrigues Lopes Heman com a Designer Gráfica Nailane Brum Schmidt (UNIJUÍ, 2019).

¹⁹ Porém, como não dito, ainda em meados de 1889, quando surgem as favelas, no Brasil, subentendidas pelos discursos de precariedade e calamidade e constituindo uma categoria social própria.

²⁰ Como ferramentas: sociedade de risco (produção do sujeito) e noção de risco (morte do sujeito).

noção de (a)moralidade²¹. A noção de experiência, a partir dos estudos foucaultianos, diz de uma formação histórica de subjetivação, e do fazer-dizer coisas sobre determinados indivíduos que a ela (a **vulnerabilidade**) são relacionados.

A utilização de um conceito-discurso no qual a população civil passa a ser o público da **vulnerabilidade**. Aquela cujo acesso aos direitos encontra-se prejudicado e/ou precário, modulando uma forma de desigualdade econômica estrutural que, geralmente, está associada ao desemprego ou a subempregos, ou a [marginalização à saúde, e por que não a escola e a justiça?] – no caso da epidemia da aids: à doença, a vitimização e/ou ao empobrecimento – o que ainda pode ser aplicada ao contexto da pandemia no presente.

O discurso-noção de **vulnerabilidade** que aparece no âmbito das discussões sobre a epidemia da Aids, buscou incorporar a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para se tornarem menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos (ADORNO, 2001). Afinal, é quem não tem o acesso a... ou está exposta ao *risco*, que passa a ser vulnerável.

O conceito-discurso de **vulnerabilidade** remete a um conjunto de elementos que vão desde as condições de vida até as possibilidades de uma pessoa, de uma comunidade e/ou de um grupo ao acesso a uma rede de serviços (escolas, unidades de saúde, programas de cultura, lazer e de formação profissional), garantidas pelo Estado e que visam promover justiça e cidadania.

A precariedade da ação do Estado e a promoção de políticas de modulação das desigualdades, caracterizando os riscos e a produção de um sujeito vulnerável representa, portanto, não apenas os problemas sociais, mas estratégias políticas que visam a construção de uma nova mentalidade e de uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais. Tal característica exige-nos avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança, saberes que visam produzir controle como uma forma de economia política da população.

Para Adorno (2001), a expressão **vulnerabilidade** diz do social e sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade para nomear um indivíduo ou um grupo a partir dos problemas enfrentados na sociedade. Reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação a dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. Ela também pode servir para governar a produção de sujeitos e a produção de si como sujeito vulnerável.

Os modos como a **vulnerabilidade** opera em relação ao seu público-alvo, muitas vezes enuncia modos de existência e anuncia mais de uma **vulnerabilidade**, ou seja, **vulnerabilidades** diversas, à exemplo da [marginalização à saúde, a escola e a justiça], que podem ou não se retroalimentarem, que podem ou não flertarem entre si, e que podem ou não se agravarem ao longo do tempo, ordenando e classificando.

O discurso-noção de **vulnerabilidade** pode ser pensado, a partir daí, como algo que acontece sob a divisão de três tipos interligados de componentes: *o individual*, *o social* e *o institucional*, perpassando instituições totais. *O individual* se refere aos comportamentos e às práticas adotadas e/ou submetidas (que captura e faz o sujeito atuar); *o social* relaciona-se à estrutura da sociedade; e *o institucional* está associado à capacidade de resposta das instituições públicas às necessidades desses sujeitos.

²¹ É movida a partir de uma bússola moral e é formada por um repertório cultural.

A etimologia²² da palavra²³ **vulnerabilidade**, por sua vez, vem do latim *vulnerabilis*: que se encontra susceptível e/ou fragilizado numa determinada circunstância. É como se a **vulnerabilidade** pretendesse expressar a síntese de situações que suscetibiliza as pessoas aos agravos, aos potenciais de adoecimento e não-adoecimento, relacionados a indivíduos e a grupos que vivem determinados conjuntos de situações. Não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas ou a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias (déficit) de assistência social e que perpassam os componentes: individual, social e institucional.

Uma política, que junto com as políticas setoriais²⁴, considera as desigualdades sócio-territoriais sobre o pressuposto humanitário que cria as condições de um relativo enfrentamento das desigualdades a partir da possibilidade de garantia dos mínimos sociais e do provimento de condições para atender à sociedade e os direitos sociais.

É olhar para a ideia de **vulnerabilidade** como sendo o resultado das mudanças e estruturas da economia do país (o macropolítico); como uma das causas da pobreza e dos conceitos-discurso de *exclusão*, rejeição, desqualificação ou desfiliação social. E, ainda, relacionadas com o processo de estigmatização e discriminação, repulsa e rejeição, e até da negação de direitos (KOWARICK, 2009). A **vulnerabilidade** como uma justificativa que aparece como negação de direitos (para colocar em negação de...). Um tipo de relação de poder que também neutraliza e sonega.

Produz porque há mudanças estruturais, de modo que a *exclusão* (conceito-discurso) insurge como a exposição à sonegação dos direitos básicos (fome, desemprego e negligência à saúde) como um [processo de desresponsabilização do Estado], um apagão do estado, que tem suas funções reduzidas por uma racionalidade.

Para Patto (2010), por *exclusão* não se está entendendo aqui a não-participação na vida social e na lógica do capital, pois os assim designados participam, de modo inevitável e específico, da produção e da reprodução social e o fazem exatamente porque são impedidos de alguns direitos, como o da educação escolar, o do trabalho condignamente remunerado, o dos cuidados médicos e o da moradia.

Benelli e Costa-Rosa (2011), por sua vez, ao falarem em **vulnerabilidade** percebem que, o formalismo da legislação no país, acabou por tangenciar e associar o conceito-discurso em situação *de risco* ao conceito-discurso de *carência*. O conceito-discurso *carência* que adverte para algo do qual o indivíduo é faltoso, transferindo, portanto, a responsabilidade da falta ao mesmo.

Apontam, também, para o fato de que essas pessoas deveriam ser assistidas pelo Estado, mas estão passivas a ele. E assim, se submetem a obediência, passando o Estado à si mesmo, num sentido de ‘eu’ que já está tomado de..., sem que assim o pareça ser. Ou seja, o Estado em seu estado máximo de²⁵... tutela... e que em rede. Essa tutela do indivíduo, por sua vez, implica na perda total da liberdade, ou seja, o indivíduo-sujeito passa a servir de modelo de governo, não sendo capaz de existência, socialização, emancipação, livre arbítrio, fala e etc., porque quem passa a determinar as suas necessidades é o Estado. Um indivíduo-sujeito enfraquecido, emudecido

²² Ritual da palavra, interdição e produção: regime de verdade numa regra interna (sujeitos) e numa regra externa (coisas); que remete ao discurso (pedagógico-político-social-econômico-científico) irredutível ao ato de fala, mas de invenção e posicionamento, para dizer o que (não) é como um plano de fundo.

²³ Teontologia (télós); que desobedece, também produz sentidos e contornos outros e lança possibilidades em torno dela mesma, suprimindo-a: regra, noção, termo, conceito, narrativa, discurso, e...: discurso-noção. Ainda, experiências outras: prática discursiva, formação discursiva, processo discursivo, rede discursiva e...: matriz discursiva.

²⁴ Por áreas: Saúde e Assistência Social, Educação, Jurídica, Trabalhista.

²⁵ Da ideia de Estado mínimo quando o Estado está em seu estado máximo de poder.

e calado na rede, num sentido de que agora se objetiva que ‘ele não pode falar, mas tem alguém para falar por ele’.

Com isso, a **vulnerabilidade** social diz respeito a todo processo de *exclusão*, de governamento e/ou enfraquecimento de grupos sociais, estando relacionado aos campos da educação, trabalho e políticas públicas mais flexíveis e elásticas (para ‘dar conta de todos’, sem que ninguém seja deixado para trás), impactando na cidadania engendrada pela seguridade social não-contributiva²⁶ (BRASIL, 2011).

A ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

As práticas educacionais a partir das condições históricas da **vulnerabilidade**, apontam para a matriz discursiva como algo que se constitui como processo e produz sujeitos no contexto da escola, através de um discurso-noção de **vulnerabilidade** a partir da enunciação desse discurso, (re)configurando ainda estratégias para seguir agenciando na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis.

Uma matriz discursiva enunciada por discursos históricos, políticos e teóricos, que, por efeito, ganha velocidade, e coloca em funcionamento, na escola, a produção do sujeito-escolar em condição de vulnerável e tende a localizá-lo no caos (a falta de... o buraco... o vazio... o vácuo... que deixa faltar e atenua). Visto que a condição do sujeito adjetivado como vulnerável no âmbito da escola está na matriz discursiva por três elementos: pela própria experiência enunciativa da matriz discursiva; pela escola, como instituição do Estado, que faz o agenciamento da matriz discursiva; e, pelo alargamento do que cabe (muito) dentro da matriz discursiva (da **vulnerabilidade**).

Assim, arranjos e práticas parecem constituir os processos educacionais que levam a produção do sujeito-escolar a partir desta matriz discursiva. Os saberes docentes, por exemplo, são compostos por várias dimensões e elementos na ação, esses são mobilizados, articulados e construídos, num movimento próprio, contínuo e dinâmico, a partir de um plano de trabalho, de um projeto pedagógico, de um regimento escolar, que estão legitimados ou embasados pelas políticas educacionais.

As políticas que mobilizam uma agenda educacional, que ordenam um sistema, que constroem um sentido normativo e que projetam formas de organização da escola; organizam as relações com base na ordem da concorrência e da norma (a situação político-social-econômica como se fosse uma grande indústria, com máquinas que se conectam em engrenagens). As políticas que pelo conjunto de práticas – da razão governamental – operam nos indivíduos que se constituem sujeitos pois, por meio delas, são capturados e mobilizados a...

A ordem – noção foucaultiana – (FOUCAULT, 1996), serve de ferramenta para pensar a existência de certas regras discursivas – aqui os sujeitos vulneráveis – que a partir discursos históricos, políticos e teóricos ganham uma posição, um lugar para ser sujeito dessas práticas, pensadas como condições de possibilidades históricas para sua constituição, a da constituição dos códigos culturais e da posição. A problemática então não estaria na palavra **vulnerabilidade**, mas nos seus efeitos e nas formações discursivas que atravessam esta palavra e a vida dos sujeitos enunciados por ela. Portanto palavra-discurso atravessada por formações discursivas que operam para a produção de subjetividades ‘num lugar’, provenientes de uma matriz discursiva enunciada pelo discurso-noção de **vulnerabilidade**, e vice-versa.

Na esteira desse pensamento – não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FOUCAULT, 1996) – a produção dos sujeitos vulneráveis está normatizada nos discursos-noção a partir de uma ra-

²⁶ A assistência diferentemente da Previdência (não-contributiva) deve atender a todos que necessitarem.

cionalidade operada pela política. São eles quem configuram tal matriz discursiva, e vice-versa, seus movimentos e a produção de sentidos outros. O discurso como prática de produção²⁷ do sujeito.

Então, produzir um sujeito/vulnerável implica não em uma escolha, mas na introdução/dimensão de interioridade, num agenciamento de uma matriz que percorre um “território”, que se replica numa condição de ocupar a posição (em serviço de algo) de professor/a, e partir daí governar a si sob a égide dessa matriz discursiva, dentro do jogo de poder como sendo capaz de seu próprio autogoverno e como possibilidade de produção de existência. E, ainda, capaz de agenciar os sujeitos além da **vulnerabilidade**.

A matriz discursiva da **vulnerabilidade**, por si, não produz somente o sujeito-escolar/vulnerável, mas também, o sujeito/professor/a, numa perspectiva discursiva de atuação profissional, que o leva a ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. São por fim, professores/as e sujeitos-escolares, alvo e condição para a existência dessa matriz discursiva e desse discurso-noção no contexto escolar, colocados num circuito de ações. Um circuito em rede em que ao mesmo tempo em que são submetidos/as a... são alimentados/as para...

O papel desempenhado por essas ações é definidor e constituidor das condutas dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares, pois inventam e fabricam discursivamente o sujeito/vulnerável e todo o seu aparato regulador numa rede – níveis de hipóteses, tipos de ambientes, processos evolutivos e de individualização – e também produzem determinados/as professores/as e escolas.

Discursos produzidos por uma racionalidade histórica, política e teórica vão se qualificando a partir/junto da caracterização do conhecimento que passa a especificar a ordem e a determinar a produção dos sujeitos. Assim, traçam os modos de constituição dos sujeitos e suas subjetividades, que vem conduzindo também um modo de dizer sobre a Educação – panorama para dizer que... - Tal reflexão diz respeito aos efeitos da produção da matriz discursiva da **vulnerabilidade** na produção dos sujeitos vulneráveis e sua promoção como controle.

O lugar discursivo de estar em **vulnerabilidade** remete a uma grade de inteligibilidade pela qual é possível interpretar como o discurso-noção de **vulnerabilidade** atua para a produção desses sujeitos-escolares/vulneráveis na escola. Afinal, é a escola quem a partir/junto de leis, decretos, diretrizes, pareceres, entre outros, atua, identifica demandas, discute, delibera, planeja, encaminha, acompanha, controla e avalia o conjunto das ações voltadas para as diretrizes das políticas de Estado (públicas - educacionais). Assim, a ação da escola, prevista pelo Estado, se constitui em uma estratégia de governo capaz de gerenciar a vida escolar, instituições e sujeitos.

Nessa ordem, há uma estratégia fundamental no processo de subjetivação de si, estabelecida pelo Estado na sociedade e na escola contemporânea. Uma estratégia em que sociedade e escola coexistem no imaginário social, pela incorporação/descrição de conceitos-discurso e de subsídios que podem tanto reduzir quanto reforçar **vulnerabilidades**.

Benelli (2012), diz, portanto, que a ausência do Estado na efetivação das políticas públicas e na efetivação das redes de apoio e políticas sociais – que deveriam dar sustentação às famílias e as pessoas consideradas em situação de **vulnerabilidade** social – colocam-nas na margem – às situações de *exclusão* social (população pobre). Ou seja, produz enunciações para dizer daqueles que estão na margem (sentido que pudesse representar e transformar em representação), e demarcar dualidades sociais, a partir de assujeitamentos que os estratificam. Assim, essas dualidades são as grandes divisões na sociedade: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, culto ou inculto, etc. E escapam aos limites da normalidade clássica, como estrati-

²⁷ Como os processos discursivos são constituídos? Como as formações discursivas se constituem?

ficações que são em si as enunciações produzidas às formas de comportamento desviante, incidindo em lineamentos, que atravessam tanto os grupos sociais quanto os indivíduos. E é onde o sujeito perde força, porque ele também é objetivado (a subjetivação passa pelo assujeitamento como justaposição).

As dualidades no campo social tendem a ser duras e agrupam sujeitos (sujeito-escolar; sujeito-professor; sujeito-vulnerável), por meio de discursos que produzem sentidos nos enunciados (e os fazem se repetirem dentro de si mesmos), de forma a haver uma inseparabilidade dos próprios discursos que os produzem. Quem pertence e quem não pertence ao contexto que essas dualidades atravessam e constituem, produzem, percorrem e deslizam sentidos, e fazem circular – como linhas de estrutura, de ordem e de estabilidade? Linhas de positividade de um regime histórico que oprime e viola.

No campo da Educação, os discursos históricos, políticos e teóricos emanaram e atenuaram de certo modo um sentido “curandeiro”, da escola produzida como uma hipótese salvacionista (uma pressão que a gesta sob o direito de governar o outro, como uma solução aprioristicamente constituída) e que se inventa e coloca como boa para todos, como um projeto também para (re) construir laços humanos/pessoais e recuperar a presença do outro e do nós. Ou ainda, como possível solução preventiva/curativa/paliativa que não só a lei e os textos normativos. Todavia, toda política de Estado é uma regra produzida num sentido onto, e assim sendo é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e/ou omissões.

Ações e omissões que flertam entre si (entre conturbados delineamentos) e envolvem multiplicidades, que se alastram e se inter-deslocam, rizomaticamente, como uma grade de inteligibilidade do rizoma, que para Foucault (1996), diz de um lócus onde tudo está em relação com tudo, e que tenta didatizar estratégias controláveis e curatoriais interessadas em um público.

Sobre esta grade de inteligibilidade os discursos produzem a matriz discursiva da **vulnerabilidade**, atrelada à racionalidades históricas, políticas e teóricas em circulação na sociedade e na escola, que produz(em) e é(são) produtora(s) de verdades, que por efeito, produz(em) os sujeitos-escolares/vulneráveis.

Essa matriz discursiva da **vulnerabilidade** diz de tecnologias de poder: a disciplina (anatomopolítica do corpo: que separa, enquadra, diferencia, seleciona, exclui e inclui) e a seguridade (biopolítica da população: regulação da vida e dos corpos). Um poder lacunar-anatômico, que diz do discurso-noção (de **vulnerabilidade**) como exercício de poder (ordem-saber) “onde categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas, de modo a se encaixarem nessas categorias, por uma interação de mão dupla entre esses processos” (HACKING, 2009, p. 63).

A **vulnerabilidade**, por fim, nas últimas décadas, tem sido empregada em diversos campos do saber, como capaz de pôr efeito, inventar discursos, práticas sociais e de produção, inclusive de cidadania, nos campos da Saúde e Assistência Social, e da Educação (na escola), estes também como campos discursivos. O discurso-noção de **vulnerabilidade**, possibilita ampliar, inclusive, a compreensão dos múltiplos fatores que fragilizam os sujeitos. Por exemplo, crianças e adolescentes que podem entrar em uma situação de **vulnerabilidade** pessoal (quando na ausência de uma “família estável”) ou social (quando exposto à mendicância, exploração sexual, tráfico de drogas, violência, etc.) devido à pobreza a qual estão submetidos, dado que se configura como um efeito estrutural sócio-histórico do modo de produção capitalista²⁸ (BENELLI, 2012). Já a **vulnerabilidade** em si, então, não é condição intrínseca e incontestável, “de outro modo” refere-se a situações e contextos sociais de efeitos individuais que, articulados a partir da matriz discursiva,

²⁸ A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social.

produzem sujeitos.

Uma matriz discursiva que aponta para a exposição à fome e à violência e diz do conceito-discurso *de risco* pessoal e/ou social, permitindo dizer da população vulnerável e, por efeito, criando políticas de Estado que designam modelos de atenção direcionados a ampliar as possibilidades de um certo apagamento das desigualdades pela inserção social. Isso diz mais do que simplesmente pessoas consideradas em situação *de risco*, pois, são produzidas como função para uma determinada funcionalidade.

Portanto, isso diz mais que a análise de como a experiência da matriz discursiva da **vulnerabilidade** deva ser construída, mas sim, de como ela tem sido constituída ao longo do tempo, por meio de um discurso-noção, pois ela atua como experiência de uma forma histórica de subjetivação. Enfim, uma matriz discursiva que atravessa o campo da Educação, e alcança a invenção dos/as professores/as para... –, destes que são conduzidos a desenvolver práticas²⁹ efetivas para exercer suas funções institucionais em relação àqueles que estão na escola, e mais ainda, àqueles – produzidos como sujeitos-escolares/vulneráveis – em situação de desigualdade social, muitas vezes desde que nascem, e que se agravam onde vivem e com o passar do tempo e das condições³⁰: a **vulnerabilidade** na periferia, no contexto periférico.

Um discurso-noção de **vulnerabilidade**, como domínio discursivo, que remete à pobreza (fome e miséria) e ordena corpos, condição da qual nas escolas em que me produzi docente, era relatada e apontada no cotidiano dos fazeres pedagógicos como em ascendência, ou seja, cada vez com índices maiores ao impactarem os processos educacionais por relações de poder.

CONSIDERAÇÕES

A partir de um conjunto de práticas discursivas é que a matriz discursiva, na escola – temporalidade – opera através de produções de obediência e na ordenação da formação que atravessa os sujeitos e têm como efeito tais processos de subjetivação, alicerçados num “modo de ser”, que localiza o sujeito nesse confinamento a partir da “silhueta”: o ‘sujeito-produto’ – o vulnerável –.

O/A professor/a, por sua vez, acaba sendo confrontado/a com o que inventa/fabrica para conseguir se ajustar aos parâmetros normativos e evitar desvios, vigiando a si mesmo e ao outro – o outro quando diz do ‘sujeito-produto’ figura que é inventado/fabricado como vulnerável –. Aciona o poder e a maximização de sua utilidade na máquina (a escola), como aquele que assume um personagem (figura produzida), e cuida de si por si mesmo, e dos outros por responsabilização (do cuidar e do proteger). E, segue uma lógica, a do empreender a si mesmo para se adaptar e adaptar os outros, operacionalizando com isso a burocratização da educação escolar e seus múltiplos dispositivos³¹. Também, relaciona o sujeito-escolar/vulnerável à estrutura do mundo, inventando-o/fabricando-o, e acionando um sujeito que cala, que emudece e que no silêncio passa a ser produtivo. Uma invenção/fabricação numa rede de tutela.

Ou seja, a **vulnerabilidade** produzida por um discurso-noção – a partir da enunciação da **vulnerabilidade** – numa matriz discursiva da **vulnerabilidade**, que configura estratégias numa contrapartida institucional para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis.

²⁹ Num pensamento marxista, tais práticas seriam “o espírito do capitalismo”, onde a educação passa por um processo contínuo de racionalização desde as origens da escola no Ocidente, como forma de controle, organização, normatização e padronização pelos quais permite o desenvolvimento da ação educativa.

³⁰ O neoliberalismo governa através de relações de poder: credor-devedor, capital-trabalho..

³¹ Rede que se estabelece entre os elementos como uma formação, que num certo momento histórico, tem como função essencial responder a uma urgência.

Assim, as discussões que versaram este capítulo perpassaram alguns movimentos a fim de produzir uma ação de friccionar a **vulnerabilidade**. Contudo, não para higienizar a palavra, tampouco de validá-la como imediata e intemporal, mas pensar as possibilidades de que dela pudesse insurgir outros possíveis. A problemática da **vulnerabilidade** e suas estereotípias para um “solo” de problematizações eminentemente ético-políticas, foi o objetivo deste texto e, através de entrelaçamentos específicos de saber-poder, buscamos enunciar os movimentos e produção de sentidos analíticos, que por hora dizem e mostram, e por hora, nada podem dizer.

REFERÊNCIAS

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. AAPCS. São Paulo, 2001.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In.: Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

BENEILLI, S. J. Pistas pedagógicas para a socioeducação de crianças e adolescentes na entidade assistencial. In.: MATTIOLI, O. C.; ARAÚJO, M. F.; RESENDE, V. R. (Org.). **Família, violência e políticas públicas**: pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2012.

BENEILLI, S. J.; COSTA-ROSA, A. Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 539-563, 2011.

BRASIL. **Sistema Único de Assistência Social** - SUAS, em 2004, com a Norma Operacional Básica - NOB de Recursos Humanos do SUAS, em 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

HEMAN, M. R. L. Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade. (**Dissertação de Mestrado**), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

KOWARICK, L. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Paulo: Ed. UFSCar, 2011.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

EJE TEMÁTICO

LA PROBLEMATIZACIÓN EPISTÉMICA Y TEÓRICA
DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS
EDUCATIVAS.

*A PROBLEMATIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICA DO
CAMPO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS.*

CUANDO LA INVESTIGACIÓN TROPIEZA CON LA PANDEMIA A LA HORA DE ENTRAR A LA ESCUELA

Gabriela Beatríz Rotondi¹

Universidad Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo alude a los procesos de una investigación que se encuentra en pleno desarrollo en la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales, denominada: “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” (2018/ 2021). La misma se articula en consonancia con el trabajo de una cátedra específica del cuarto año de la licenciatura en Trabajo Social denominada: Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV- Institucional y al Programa de Extensión llamado La Universidad escucha a las escuelas (2001-2021) asentado en la misma cátedra. La investigación plantea una mirada particular durante el presente año, por lo que atenderemos al contexto de pandemia al que nos vimos expuestas/os, que no solo expuso nuevas necesidades de la investigación, sino un escenario que se fue complejizando en las escuelas públicas cordobesas.

El antecedente directo al actual estudio es la investigación de 2016 y 2017 donde indagamos relaciones y procesos de las prácticas de diversos/as sujetos /as en experiencias instituyentes en la escuela. Actualmente abordamos entonces el estudio de la Intervención social en el campo educativo y las implicancias en los procesos de ampliación de ciudadanía. En todos los casos hemos hecho foco en escuelas públicas secundarias cordobesas que se ubican en barriadas alejadas en general del casco céntrico.

El actual objeto de estudio está centrado en la demanda de la política pública educativa y de los sujetos de la intervención “a” la disciplina Trabajo Social en los escenarios escolares, dando especial atención a las escuelas públicas cordobesas y comparándolas con la intervención en escuelas públicas de la provincia de Mendoza. Ahora bien, todo planteo que aluda a la intervención social claramente nos acerca a la mirada del contexto y los escenarios en los que circulamos, y en ese sentido la ineludible mirada a la pandemia nos convoca de manera específica a revisar aquellos procesos de institucionalización que se hacen presentes en los escenarios ya conocidos pero que desde 2020 presentan nuevos rostros, prácticas, y nuevas condiciones de acceso a la compleja misión de educar. Otra cuestión es comprender la intervención social, como punto de partida para el análisis de aquellas posiciones ocupadas por colegas en el campo educativo y aquellos posicionamientos adoptados por los/as profesionales cordobeses/as y mendocinas/os. Sincronizando esto con las demandas que la política pública y los/as sujetos plantean a la intervención en sí y las posibles respuestas para su abordaje, que realiza el Trabajo Social en tanto disciplina científica.

Incorporamos la lectura de aquellos procesos desencadenados desde el Trabajo Social en estos escenarios, debido a los cambios provocados por la pandemia en el ámbito educativo cordobés fundamentalmente. Sabemos que en el caso de Argentina, la cuarentena superó el año esco-

¹ Doctora en Ciencia Política. Mgtr. en Ciencias Sociales. Lic. en Servicio Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico institucional: gabrielarotondi@unc.edu.ar y otro: gabrielarotondi@hotmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6436-8707>. Link del perfil de Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=oJrEsEoAAAAJ&hl=es>

lar e institucionalizó nuevas prácticas y representaciones respecto de la asistencia y permanencia en la escuela. Nuestra tarea de observar, analizar y comprender las instituciones/ organizaciones para intervenir en ellas, claramente se afectó durante la pandemia...nuevas prácticas y complejas representaciones que se iban planteando sobre la salud y sus políticas generaron impactos en la relaciones sociales y las formas de comunicarnos en el ámbito educativo.

Estas instituciones y organizaciones por las que transitamos habitualmente pero que no siempre nos detenemos a observar y que, sin embargo en este momento se hace necesario aprender a conocerlas de nuevo. (Rotondi, 2020. P. 1)

Habrá que realizar entonces, nuevas lecturas en las dos provincias involucradas en el estudio, Córdoba y Mendoza. Los impactos de la pandemia en las instituciones escolares de Argentina, ha sido diferente y también los contextos específicos normativos y estructurales. No pretendemos en esta ocasión cerrar lecturas sino todo lo contrario, abrimos el juego desde los preliminares hallazgos de la investigación, y los ponemos a discusión de manera de enriquecerlos. A modo de encuadre inicial comentamos a continuación, formalmente, los objetivos del estudio, que se lleva adelante entre 2018 y 2021.

Objetivo General: Conocer las demandas de intervención hacia la disciplina Trabajo Social en las escuelas públicas de Córdoba y Mendoza y sus relaciones con la posición/ posicionamiento de los profesionales ante la intervención y sus aportes a la construcción ciudadana de los/las sujetos juveniles (sujetos principales de la intervención).

Objetivos específicos: 1) Identificar las demandas de intervención que se realizan desde las políticas públicas educativas y las escuelas públicas al Trabajo Social en la Provincia de Córdoba y la Provincia de Mendoza. 2) Releva las posiciones que ocupan los/las Trabajadores Sociales en el ámbito educativo y los posicionamientos adoptados. 3) Releva la participación de los/las sujetos (hacia quienes se dirigen las política educativas) en la construcción de las demandas institucionales y en el abordaje de las mismas mediante la intervención profesional. 4) Identificar los impactos de las intervenciones profesionales respecto de la construcción ciudadana de los sujetos juveniles en el campo educativo. 5) Producir propuestas para gestar impactos legislativos e incidencia en la política pública educativa respecto de la intervención de Trabajo Social. 6) Aportar lo producido en espacios académicos, científicos y profesionales del medio local y nacional.

Como se podrá ver los objetivos del estudio tienen pretensiones comparativas entre dos provincias que, debemos señalar, han construido a lo largo de la última década sobre todo, espacios profesionales de trabajo social en el ámbito educativo que se presentan y operan de manera diversa. Esa diversidad alude a los antecedentes y encuadres que se le plantean a los/las profesionales, pero además a los marcos de las políticas públicas educativas en cada caso. Por otra parte los espacios de trabajo se expresan en ámbitos escolares puntuales que operan por ejemplo en formatos diversos, de gabinetes, asesoramientos en espacios ministeriales con definición de políticas específicas; asistencia ante dificultades para acceso y continuidad de la educación; violencia en las instituciones, etc.

Desde lo profesional, además y atendiendo a la constitución del campo profesional, consideramos procesos dinámicos donde la interacción con el contexto es un hecho, pero además las construcciones sociales son claramente polisémicas y con rasgos históricos-políticos diversos; y relevamos enfoques teóricos y metodológicos que varían de acuerdo a las/los profesionales y sus colectivos, entre otras cuestiones respecto de sus intervenciones específicas en el ámbito educativo.

La escuela, por otra parte, como espacio social, expone no solo disputas en su interior entre actores, sino, además pone en tensión procesos con relación a la problemática social que la atraviesa y las lecturas realizadas a la hora de compartir las miradas que buscan captar la interven-

ción social. Los/as profesionales de Trabajo Social de acuerdo a sus marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos ocupan sus posiciones desde posicionamientos particulares, y la mirada de la intervención, nos lleva necesariamente, a buscar su relación con la idea de posición y toma de posición de los/las profesionales, en los términos que plantea Bourdieu, (1997) y los aportes a la construcción ciudadana de los/las sujetos principales definidos en la misión institucional de la escuela secundaria y pública: las/los sujetos juveniles.

Retomando entonces, el objeto de conocimiento de la investigación, se define a partir de la mirada de aquellos problemas y políticas sociales presentes en el campo educativo. Habiendo estudiado entonces diversos objetos de conocimiento articulados a la construcción disciplinar de Trabajo Social (el campo, los/las sujetos, y la intervención institucional propiamente dicha) y su aporte a la construcción de los derechos de ciudadanía de estudiantes secundarios. Hoy realizamos este recorte, y nos acercamos a una primera comparación de aquellas políticas públicas que se desarrollan en los escenarios de escuelas públicas de las dos provincias. Se nos impone una lectura de aquellas políticas de formación de los/las profesionales que ya se desempeñan como Trabajadores Sociales en cada caso.

Respecto de las posiciones que ocupan los/las Trabajadores Sociales en el ámbito educativo relevamos: espacios de ejercicio profesional que van desde la docencia, la gestión de proyectos sociales, la mirada de la política educativa e implementación de nuevas legislaciones, la asistencia ante problemas sociales específicos, entre otras cuestiones. Y ante estas posiciones, los posicionamientos de los/las colegas es diversa, atendiendo a sus marcos teóricos/ metodológicos/ ideológicos; pero donde un elemento que diferencia de manera notoria es la mirada respecto de la participación de los/las sujetos (hacia quienes se dirigen las política educativas) en la construcción de las demandas institucionales y en el abordaje de las mismas mediante la intervención profesional.

Esta complejidad, nos señala una construcción de muestra de profesionales de Trabajo Social (cualitativa y cuantitativa) que se ha diseñado conjuntamente con los Colegios profesionales y sus registros de profesionales, buscar respecto de qué se nos demanda; qué hacemos y desde que posiciones, es una tarea que nos interpeló y nos puso en un diálogo directo con colegas profesionales.

Buscamos construir una muestra de colegas que se encuentren trabajando en el área educativa a nivel de escuelas públicas secundarias y en las instituciones formadoras de trabajadores/as sociales (terciarias y universitarias) considerando las ofertas de formación específicas en el ámbito educativo. Y se concreta un anclaje en la muestra construida con un corpus diseñado a partir de información aportada por Colegios profesionales, particularmente el Colegio provincial de Servicio Social de Córdoba se realiza una firma de Convenio institucional en 2019, y con el Colegio de Mendoza, con quienes se encuentra en gestión el asunto².

TRABAJO SOCIAL Y DERECHOS EN LA ESCUELA PÚBLICA... QUE ATRAVIESA PANDEMIA

El estudio de la escuela pública, permite observar las posibilidades que plantea este espacio so-

² La muestra entonces se encuentra planteada en dos provincias del país: Córdoba y Mendoza, debido a las diferencias a nivel de normativas y políticas relativas al trabajo de la disciplina en ambos campos educativos, y atendiendo a las diferencias de las actividades profesionales, cuestión que se relaciona además con las políticas de formación universitaria. Las unidades de análisis de la investigación, la constituyen aquellas instituciones educativas que son campos laborales para Trabajadoras/es sociales específicos en las provincias y que están relevadas por los colegios o por los espacios de formación.

cial, a la hora de imaginar la construcción de ciudadanía articulada a los derechos que se juegan entre quienes habitan la escuela pública. Sin embargo, no queremos remitirnos exclusivamente a aquel derecho derivado de la misión de la escuela en tanto institución con su misión: la educación. Sino que pretendemos analizar aquellos derechos que se encuentran en tensión y disputa en el escenario y que ofrecen una puerta de entrada a posibilidades de mejores condiciones de vida, de identidad, de género, sexualidad, trabajo, la agremiación juvenil, entre otros. En este sentido es clave una mirada que considera la diversidad de derechos en juego a la hora de los debates de la ciudadanía en la escuela pública; y es ese el verdadero foco que trasciende a la investigación en curso, y la importancia que el conocimiento plantea a la hora de la intervención. Sin embargo tropezar con la pandemia en esas búsquedas ha sido sin duda un aditamento que marco desde varios ángulos la cuestión.

En el campo educativo el capital específico en disputa podría ser multidimensional. Lo que está en juego es la interpretación de los/as diferentes agentes del mandato moderno de formación de ciudadanía o ciudadanos/os para la vida en común, y por otra parte el mandato institucional de la escuela. Dichos mandatos son comprendidos por los/as agentes, con posiciones dominantes dentro del campo, de una determinada y diversa manera. Nuestras hipótesis investigativas se vinculan a la incidencia del trabajo social en la interpretación de dicho mandato y las aportaciones del campo educativo y sus sujetos principales (hacia los cuales se dirige la misión institucional) al campo disciplinar del trabajo social. Andrada, Gregorio y Rotondi, 2018, p. 2) Sin embargo esa lectura tanto del campo, como del juego que se lleva adelante en la escuela, se encuentran contextualizada de manera diversa en el marco de la pandemia. Se interpelan los formatos de desarrollo tanto de las experiencias educativas, como los contenidos que se ponen en juego y sus diversas maneras en una escuela que se debate entre la presencialidad y virtualidad.

La segunda cuestión, y no por su nivel de relevancia, nos señala la necesidad de plantear parangones con el debate de la crisis del capitalismo, el capitalismo-patriarcal y la democracia, o las nuevas formas de democracia. Al respecto entonces, un particular interés plantean para nosotros en este debate las discusiones instaladas a partir la obra de Boaventura de Souza Santos (2010 y 2020) respecto de las dificultades que se le presentan al pensamiento crítico de raíz occidental. Pero además la crisis que en sí mismo instala la pandemia. Recuperamos los aportes del autor en consonancia con los debates que instala referidos la pandemia de corona virus respecto de la escuela, y los interrogantes que nos planteamos atendiendo a la mirada de las instituciones y sus propias interpelaciones de acción en los diversos países y en particular en nuestro contexto cordobés. Esta cuestión se sigue complejizando a la hora de observar quienes habitan hoy la escuela y su condición de virtualidad, los nuevos tipos de intercambios, y las dificultades que se instalan para un encuentro fluido entre quienes son parte de la trama educativa y no necesariamente cuentan con los recursos para la ciudadanía digital. Nos preguntamos además acerca de las diferencias de los escenarios escolares no solo ante la virtualidad sino los rasgos que adoptarán estos espacios sociales en los momentos de pandemia y post-pandemia. Siguiendo con la lectura del espacio en el cual se opera habrá que considerar además aspectos que vinculados a aquellas nuevas institucionalidades que se plantean en este complejo contexto y que abren un lateral a nuestra investigación. Nuestra tarea de observar, analizar y comprender las instituciones/ organizaciones para intervenir en ellas, claramente se afectó durante la pandemia...nuevas prácticas y complejas representaciones que se iban planteando sobre la salud y sus políticas generaron impactos en la relaciones sociales y las formas de comunicarnos, entre otras cuestiones. Hemos observado y escuchado múltiples lecturas y voces de cómo estamos, cómo intervenimos, como estamos viviendo este evento...evento tal vez del siglo, y en ese marco, las instituciones y las organizaciones definieron *nuevas formas de institucionalidad*...especialmente en torno a la salud y la educación.

Claramente hablar de salud hoy nos conduce a aludir al Covid19, y considerar las instituciones

que se hacen cargo del asunto nos lleva a hacernos diversas preguntas desde nuestras ciencias sociales ya que conocer las instituciones, en momentos de crisis, acerca a quienes venimos estudiándolas a oportunidades únicas. Analizar sus espacios, que sujetos circulan en ellas, sus misiones, los conflictos que convocan a imaginar la intervención, y el conocimiento como una estrategia siempre vigente. Nos convoca también y de manera particular a realizar una mirada que pone a prueba las lecturas de las instituciones y organizaciones, sus movimientos y sus cambios, esas nuevas formas que se van adoptando y, todo ello en el marco de la sociedad que pauta y establece normas en este especial contexto. Observamos las instituciones en el marco de una sociedad que se ve no sólo afectada sino también interpelada respecto de cómo se organiza, por ejemplo, a la hora de la salud. A quiénes atiende, cómo replantea misiones e intervenciones, cómo observa la misma institución salud y sus organizaciones.

Respecto de esto, de las estrategias definidas para abordar la pandemia nos encontramos de alguna manera desprevenidos, lo complejo del fenómeno sanitario no nos dejó ver en un principio la complejidad que iba adquirir a la brevedad resolver la educación, el trabajo, la organización familiar, la justicia, por solo mencionar algunas cuestiones...o aquellas miradas sobre el momento de pandemia y post pandemia. Pero lo cierto es que, la oportunidad que ofrece la crisis como momento para el conocimiento, es algo sumamente convocante y la idea de crisis en nuestra sociedad es algo tal vez permanente. Suele verse como riesgo y oportunidad...opera como si fuera pasajera, sin embargo la mirada de la estructuralidad no nos deja margen para ver la crisis como pasajera. Al menos en Argentina, la idea de crisis ha sido difícil de observar como excepción, sobre todo si estamos leyendo e interviniendo en las instituciones sociales o las instituciones de la política pública...

Ahora bien y explicitando aspectos referidos a la cuestión de la ciudadanía en la escuela y considerando el debate y la presencia de derechos civiles, sociales, políticos que se expresan de manera particular en la misma, hay que señalar y trabajar también sobre las objeciones que se expresan en la institución escolar respecto de aquellos derechos que no aluden de manera “expresa a la misión institucional de la escuela”, objeciones presentes por ejemplo a los derechos políticos, gremiales, o reproductivos y no reproductivos, entre otros. Tal vez esta sea una de las mayores complejidades a la hora de estudiar en este escenario específico los debates de la ciudadanía en la escuela. Por ejemplo los derechos instalados o derivados de la Ley Nacional de educación sexual, N° 26150 (2006), o los derechos políticos de afiliación juvenil, y amparados por la Ley Nacional N° 26877 (2013) sobre Representación Estudiantil, Argentina. O la Resolución cordobesa N° 124 (2010), sobre Creación de Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Derechos todos, que, en ocasiones son interpelados y no necesariamente reconocidos por esa escuela que se ve compelida a hacerse cargo de instalar experiencias que permitan objetivarlos desarrollarlos. Menuda tarea la de quienes garantizan la misión de la escuela.

Estos derechos diversos, que podríamos observarlos como cuestiones que enriquecen las diversas caras de la ciudadanía y su diversidad, no son articulados “per se” a la misión y el proyecto institucional, lo cual es un problema concreto a la hora del estudio de un escenario que, instala demandas de intervención hacia la disciplina Trabajo Social, y donde las/los profesionales buscan realizar aportes a la construcción ciudadana de los/las sujetos juveniles (sujetos principales de la intervención) pero que, a la hora de la intervención pueden recibir bloqueos a su acción, interpelaciones en las prácticas sociales, o simplemente el cierre de espacios concretos de intervención directa.

Esto se vincula al hecho de que los/las diversos/as actores/as (docentes, directivos, estudiantes, personal auxiliar) en ocasiones no acuerdan o no se encuentran capacitados/as para implementar acciones por ejemplo de formación en afiliación juvenil, educación sexual o dar

contención ante violencia de género. Y aquí, un aspecto clave del asunto es aquel que señala distancias particulares entre el enunciado de los derechos y el ejercicio de los mismos. Observamos un escenario escolar donde la ciudadanía busca emerger a partir de resoluciones, leyes, decretos y normas; pero donde la dimensión normativa no garantiza el ejercicio de la condición ciudadana de las/los jóvenes, y menos aún ciertas prácticas socio educativas. Se reconoce el derecho político de agremiación juvenil, pero a la hora de la puesta en marcha de una estrategia de formación sobre derechos políticos, se “disciplina al profesional y en ocasiones se obstruye la intervención directa”.

Dado el actual contexto por otra parte, no podemos dejar de tener en cuenta no solo el marco sino también la modificación de prácticas y representaciones sociales respecto de las tareas, sus marcos y sus fundamentos; y claramente además ven modificadas las relaciones sociales en su dinámica interna. Cerrar físicamente una escuela e impulsar nuevas prácticas plantea impactos y traerá nuevas reflexiones seguramente más adelante. Esta cuestión que está presente en este tramo de la investigación y hacia adelante -dado que la investigación finaliza en 2021- no podría ser el organizador de un objeto que se recorta a lo largo de un complejo trayecto de estudio. Pero debemos sincerar que nos mantiene en tensión y alerta respecto de las prácticas y representaciones que se construyen en la escuela en este momento y nos convoca además a recuperar como transversalizante la noción de crisis institucional que se desliza en la mirada de las escuelas, y que opera habitualmente bajo dos dimensiones, riesgo y oportunidad.

La mirada de prácticas instituyentes, podrían facilitar o no el acceso al reconocimiento y ejercicio de aquellos derechos que pugnan por instalarse a nivel social en el campo educativo y habrá que reconocer en dichas experiencias instituyentes como entran en juego cuestiones relativas las subjetividades que operan cuando nos encontramos con actores/as buscando instalar discursos, valores, prácticas, porque la escuela también es eso.

En este sentido, es a través de la modificación de las modalidades de relacionamiento en las instituciones como pueden producirse cambios, ya que es en las instituciones donde se producen y construyen relaciones. Para democratizar las instituciones es entonces necesario intervenir en cómo se manifiestan de relaciones de poder que opera en comportamientos, gestos, actividades cotidianas, en los diferentes espacios de anudamiento psicosocial como que tienen que ver con la educación, la salud, el deporte, etc. Las instituciones tienen una dimensión singular y concreta, pero también una dimensión universal que remite a los discursos formalizados socialmente (la maternidad, la educación, la religión, etc.) pero estos discursos universales se materializan y expresan en particularidades singularizadas. Por eso Kaminsky (1994) se refiere a las instituciones como “espacios de condensación social” ya que en sus singularidades condensan y anudan una constelación de discursos y prácticas económicas, jurídicas, sociales, técnicas, políticas, etc. Las instituciones son entonces “un nudo de relaciones complejas y móviles. (Rotondi y otros, 2017, p: 13).

Y, es entre los discursos y las prácticas cuando nos planteamos nuevamente algunas preguntas ¿Cómo opera la práctica de Trabajo Social en el escenario escolar? ¿Podemos identificar estrategias que aborden un objeto de intervención complejo en las prácticas de la disciplina? Y atendiendo a esto, en definitiva cómo se definen las prácticas concretas y sus pautas de autonomía?

Nuestro lugar como disciplina, en términos sociales, políticos, institucionales opera a la par de lo anterior y podríamos decir que la autonomía disciplinar del trabajo social está socialmente condicionada por circunstancias sociales objetivas y sobrepasa la voluntad de sus agentes individuales y los discursos construidos, esto porque la mirada de las decisiones es clave ya que no decidimos solos/solas desde la experticia. Y menos aún en un contexto de pandemia. Nuestras decisiones tienen relación con aquellas cuestiones a las que estamos sujetos/as como profesionales: el recorte que hagamos de nuestro objeto de intervención (necesidades, relaciones socia-

les y representaciones en nuestro caso); la demanda que nos convoca a intervenir (formulada por la organización, o identificada por los/las profesionales); pero también aquellas cuestiones del contexto social, político, institucional que operan a la hora de reconocer nuestras actuaciones. Y obviamente nuestra posición y posicionamiento.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

El aporte que puede realizar el Trabajo social respecto de la construcción de ciudadanía necesariamente nos hace considerar una posibilidad de intervención directa que permita pensar en la posición del profesional, pero además en el posicionamiento del mismo. Imaginar un espacio de intervención en la escuela como escenario, implica también imaginar las distintas aristas en las cuales el profesional se puede ubicar a la hora de intervenir y las aristas del objeto en las que está dispuesto a trabajar (necesidades, relaciones sociales, representaciones sociales), cuestión esta que emerge de las entrevistas iniciales realizadas fundamentalmente en la muestra de Córdoba. Y la lectura de las demandas que la institución le plantea a la disciplina en pandemia se sintetiza junto a las demandas que desde la política pública se le plantean al/la profesional y a la institución escolar en pandemia.

En este sentido consideramos que se requiere “per se” validar la idea de agente externo del/la profesional muchas veces negado en la disciplina a la hora de instalar cambios o diseñar estrategias de intervención. Y asumir la dimensión educativa del perfil profesional, que no necesariamente es el que se le demanda desde la política o de la institución.

Mirar desde el campo educativo, en este caso desde el espacio escolar interpela a un profesional que no sólo tendrá que saber cuál es su lugar a la hora de la intervención sino que además tendrá que tomar posición, cuestión que no es siempre respaldada por la condición laboral que se le ofrece al/la colega; no pudiendo intervenir como educador/a si se le ofrece la condición de administrador; o mediador/a de conflictos si se le instala una posición de preceptor/a.

Por otra parte, aquel o aquella profesional que interviene en un espacio escolar deberá hacerse de herramientas para la lectura de las políticas educativas y de las instituciones en las cuales opera, entre otros elementos, pero citamos estos porque tal vez son los más infrecuentes en la formación. Esto es respaldado por el hecho que la intervención institucional como tal, en nuestro país solo se instala en los planes de estudios en algunas universidades, por ejemplo UBA, UNC, UNER, entre algunas de las pocas que cuentan con temáticas específicas de intervención institucional. Se intentan además transversalizar temáticas como la condición ciudadana en el espacio público de la escuela, los debates de género, la agremiación escolar entre otras cuestiones, pero cuando la disciplina o los/las colegas interpelan o accionan, la escuela suele preguntarse quién en realidad formuló la demanda de acción a una disciplina que busca intervenir desde lo social. Sobre esto último tendremos que seguir reflexionando.

BIBLIOGRAFÍA

Andrada, A, Gregorio, L, Rotondi, G (2018) “*Trabajadores sociales en escenarios escolares, construcción de ciudadanía*”. Trabajo presentado en las Jornadas de investigación de la facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. 26 al 28 de septiembre de 2018. En actas de congreso. Acta de Congreso.

Ardoino, J (1981) *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario? (1981) En La intervención institucional*. México. Folios Ediciones.

- Bourdieu, P (1985). “*De la regla a las estrategias. Entrevista con P. Lamaison*” *Terrains* 4, 67.
- Bourdieu, P (1997) *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cazzaniga, S y otros (2010) “*Puentes y giros para asomarse al oficio*”. *Revista Utopías* N°12, Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/his_interv_social/producc/puentes_giros.pdf
- De Souza Santos, B (2010) *Descolonizar el saber, Reinventar el Poder*. Ediciones TRILCE. Extensión Universitaria - Universidad de la República.
- De Souza Santos, B, 2020. *La cruel pedagogía del virus*. De Sousa Santos, Clacso Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Rotondi, G (2018) *Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios/as: Práctica políticas y ciudadanía en la escuela*. Ediciones del Centro de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Colección Tesis. 2018. ISBN 978-987-1751-67-9. Publicación digital en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>
- Rotondi, G Gabriela (2018) “*Proyecto Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*”. *Proyectos Consolidar* Secretaría de ciencia y Técnica 2018, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollo entre 2018 y 2021. Equipo regional Córdoba – Mendoza. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Cuyo.
- Rotondi, G (2008) “*Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional?*” *Sociedade em Debate*, Pelotas, Brasil. 14(2): 169-184, jul.-dez./2008

NORMATIVAS Y LEGISLACIONES

- Ley Nacional de educación sexual, N° 26150 (2006).
- Ley Nacional N° 26877 (2013) sobre Representación Estudiantil, Argentina.
- Resolución N° 124 (2010) Córdoba, Argentina.

LA EVALUACIÓN DISTRIBUIDA COMO ENFOQUE TEÓRICO PARA INVESTIGAR POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Milagros Rafaghelli

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito presentar algunos principios teóricos que orientan el desarrollo de la investigación de políticas educativas que tienen a la evaluación como contenido central. El trabajo tiene origen en una investigación que se encuentra en su etapa inicial y cuyo tema de estudio es la evaluación de los aprendizajes en la universidad. El objetivo general es describir las características que adoptan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en contexto de pandemia. Para la obtención de datos se recurre a cuestionarios y relatos de experiencias a través de entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios. En esta presentación resulta pertinente compartir con los lectores algunas problemáticas teóricas asociadas a la investigación en el campo de las políticas y las prácticas de evaluación educativa. La motivación particular sobre las características que adopta la evaluación de los aprendizajes en contexto de pandemia en la universidad obedece al interés por realizar aportes que enriquezcan el campo de la evaluación y, al mismo tiempo, por dar continuidad a una trayectoria en investigación que se desarrolla desde la cátedra de Psicología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

El trabajo se organiza en tres partes. En la primera, se describe el problema de la evaluación de los aprendizajes en el contexto de pandemia ocasionada por SARS-CoV-2. En la segunda, se presenta la problematización teórica en relación con la evaluación. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones e interrogantes que son los que orientan la investigación que se encuentra en etapa inicial de desarrollo.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El sistema educativo argentino vio alterada su dinámica cotidiana a propósito del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) dispuestos por el gobierno nacional en el contexto de pandemia ocasionada por SARS-CoV-2. La suspensión de la presencialidad de clases afecta desde marzo de 2020 a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La situación descrita guarda cierta similitud con la situación mundial de la educación. Según UNESCO, a mediados de abril de 2020, más de 191 países cerraron sus escuelas y universidades, lo que provocó que aproximadamente el 90 % de la población estudiantil mundial y 63 millones de docentes en todo el mundo dejaran de concurrir a las instituciones educativas de manera presencial.

Para sostener la continuidad pedagógica las instituciones educativas apelan a las clases virtuales y, junto con ellas, a una serie de estrategias tendientes a promover procesos de enseñanza y aprendizaje en el nuevo escenario. La conexión a Internet, la disponibilidad de computadoras u

otros dispositivos tecnológicos se consideraron recursos insoslayables para la continuidad pedagógica. Sin embargo, se conocen menos las características de las propuestas pedagógicas que se vehiculizan a través de los recursos mencionados. Es decir, qué decisiones y acciones se adoptan para dar continuidad a los procesos de formación académica. Es oportuno agregar que la disponibilidad y calidad de los recursos es desigual en el extenso territorio nacional argentino. Esta desigualdad preexistente a los decretos de ASPO y DISPO muestra una tendencia a acentuarse y manifestarse con mayor profundidad durante la pandemia.

1.1. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

El contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), y de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) genera una dinámica novedosa en los procesos y en las prácticas educativas. Durante este tiempo los profesores reinventan las formas de enseñar. Si bien el acceso a Internet, la calidad de conectividad y la disponibilidad de recursos es mejor a la de años anteriores, los escenarios continúan siendo diversos y las experiencias son desiguales.

Son muchos los especialistas que consideran que el desafío actual se relaciona menos con cuestiones estructurales y de conectividad y más con la necesidad de reconceptualizar la relación con el conocimiento y el sentido de la formación, es decir, con resolver preguntas tales como: ¿para qué estamos formando? ¿A quiénes estamos formando? ¿Qué y cómo les estamos enseñando a los niños, adolescentes y jóvenes?

La situación que se vive actualmente conduce -entre otras cosas- a reconceptualizar el valor del conocimiento, y en este marco es pertinente reflexionar acerca de las prácticas educativas para adoptar -si fuera necesario- decisiones relacionadas con los temas y contenidos que se enseñan y con las estrategias mediante las que se enseñan de manera tal de enriquecer los procesos de formación. La evaluación de los aprendizajes también es parte de la reconceptualización. En este sentido resulta necesario explorar, re-construir e inventar modalidades de evaluación que estén en sintonía con la modificación de las prácticas educativas actuales; modalidades de evaluación que permitan identificar procesos de aprendizajes que tienen lugar en ambientes híbridos, flexibles y versátiles.

En Argentina, durante los primeros meses del aislamiento social preventivo y obligatorio se sucedieron una cadena de malentendidos en relación con la evaluación. Los malos entendidos oscilaron entre argumentos que mencionan la eliminación de las evaluaciones hasta posiciones que adoptan la evaluación como dispositivo de vigilancia y control. Se considera que éstos se producen como consecuencia de pujas entre sentidos y reinterpretaciones que los actores atribuyen a las disposiciones y políticas educativas.

En este escenario emergen, en el contexto de la práctica, un sinnúmero de inquietudes y se generan distintas estrategias políticas y pedagógicas para dar continuidad a los procesos socio-educativos. Las estrategias fueron variadas. Las variaciones obedecen a las particularidades de los escenarios sociales, a los niveles y modalidades del sistema educativo, a los antecedentes y experiencias previas en trabajos institucionales basados en el uso de las tecnologías. La dinámica, la cultura, la historia de las instituciones y de la creatividad de éstas para trabajar en la contingencia. En síntesis, las estrategias y las acciones que se despliegan en la práctica están determinadas por las condiciones de cada jurisdicción y en particular de cada institución educativa.

La diversidad de situaciones se hace eco de las múltiples y complejas realidades sociales, políticas y culturales. Situaciones que modifican sustancialmente la dinámica de las políticas orientadas al sector educativo. Razón por la cual, se debe agregar que, las bases para la descripción

de las políticas y prácticas educativas han cambiado significativamente. Las herramientas conceptuales y metodológicas para describirlas y analizarlas requieren de un proceso de reflexión y revisión.

Lo cierto es que la modificación obligada de las estrategias pedagógicas -a propósito del aislamiento- conduce a momentos de reflexión en relación con las características de las prácticas evaluativas. La dificultad observada para generar propuestas evaluativas en el escenario marcado por la no presencia de los niños y jóvenes en el espacio delimitadas por las paredes del aula deja al descubierto la vigencia que tiene en las prácticas educativas la idea de evaluación vinculada a la regulación de conductas sociales y al control de los aprendizajes. También deja al descubierto la precariedad de referentes teóricos y prácticos que auspicien de orientadores para que los profesores puedan re-inventar la evaluación en el contexto actual. En relación con esto, hay investigadores que consideran que la mayoría de los docentes en servicio tienen un escaso conocimiento de estrategias de evaluación formativa y, por esta razón, siguen pensando la evaluación como un proceso que sirve solo para controlar y calificar. Los mismos investigadores expresan que en el futuro inmediato se debe atender con mayor compromiso a la formación y el desarrollo profesional sobre cuestiones específicas de evaluación educativa (Shepard, 2006:17, Stobart, 2010; Anijovich, 2010).

Se asume que la evaluación de los aprendizajes en contexto de pandemia es necesaria -en principio- por dos razones. Por un lado, porque tiene la función social y educativa de acreditar saberes (Camilloni, 2015); y por otra parte, porque hay evidencias que surgen de investigaciones que muestran los beneficios cognitivos de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los estudiantes parecen estudiar y aprender más si hay evaluaciones. Con lo cual, la evaluación tiene relación con aspectos motivacionales.

Se considera de vital importancia que el diseño, la puesta en práctica y la investigación de los resultados de las prácticas evaluativas adopten de manera integrada principios teóricos, epistemológicos, disciplinares, pedagógicos y psicológicos. De hecho, existen enfoques integrados que ofrecen postulados, conceptos y orientaciones para llevar adelante prácticas evaluativas. De todos modos, sigue siendo una deuda pedagógica identificar con claridad los conceptos relevantes y los principios teóricos y metodológicos que organizan y regulan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes. Este reconocimiento debería conducir a la elaboración de instancias evaluativas verdaderamente formativas. En efecto, esta presentación tiene como objetivo compartir principios teóricos y metodológicos de una investigación que en curso que se propone indagar cuáles son las características que adoptan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad, en el período de pandemia. El tema adquiere relevancia en este momento particular por el que transita la Educación Superior, pero se trata, a la vez, de un tema cuya preocupación es una constante en las prácticas educativas. La evaluación de los aprendizajes en la universidad es motivo de debate y de investigación por parte de un número importante de especialistas y docentes universitarios.

2. PROBLEMÁTICAS TEÓRICAS: SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO DE PANDEMIA

El mundo cotidiano de las teorías y prácticas evaluativas arrastra fuertes tradiciones y viejas tensiones. En lo que respecta a las tradiciones, sigue arraigada la inquietud por las mediciones y las preocupaciones por la fiabilidad, validez y utilidad de los datos que se relevan en los procesos evaluativos (Shaw, 2003). Más allá de nuevas miradas e intentos de superar viejas antinomias, la historia de la evaluación sigue marcada por dicotomías que parecen no resueltas en relación con sus principios metodológicos, los propósitos que deberían guiarla, los criterios que validan

los procesos de evaluación, las personas que están en condiciones de ser evaluadores, los posibles objetos de evaluación, entre otros puntos. La existencia de estas tensiones, la variedad de modelos, enfoques o perspectivas, advierten sobre la conflictividad presente en la historia de constitución del campo de la evaluación producto de la existencia de distintos grupos que interpretan la evaluación según sus intereses particulares. Es necesario agregar que a las tensiones que se visualizan en el campo de la evaluación se agrega, en los últimos años, cierta pérdida de capacidad interpretativa de los referentes teóricos convencionales para abordar la complejidad que adoptan las prácticas evaluativas en el tiempo y escenario actual.

2.1. EVALUACIÓN DISTRIBUIDA

El concepto de evaluación distribuida se propone como enfoque para reflexionar, diseñar e investigar las prácticas evaluativas en el aula. La idea de *evaluación distribuida* guarda un cierto paralelismo con la de *cogniciones distribuidas*¹.

La hipótesis que se despliega en este ensayo es que en el concepto de evaluación “a secas” se simplifica la complejidad de la evaluación al estar ausente su naturaleza distribuida. La hipótesis de la *naturaleza distribuida de la evaluación* sostiene que ésta adopta su identidad en la relación recíproca y de transformación que construye de manera integrada con distintos componentes presentes o emergentes en las prácticas socio-educativas.

En esta línea de pensamiento se sostiene que la evaluación está distribuida en la acción; en los propósitos e intenciones de la educación y la formación; en los modos de concebir el aprendizaje; en los contenidos que se seleccionan y en los modos en cómo éstos se presentan a los estudiantes; en las formas que adoptan las tareas, actividades y consignas; en el diseño de los protocolos, instrumentos y situaciones evaluativas; en los entornos sociales y tecnológicos en los que tienen lugar los procesos de formación; en las normativas y en las culturas institucionales; y en las características de las personas que participan en las situaciones evaluativas. Los componentes mencionados han sido relegados a un segundo plano cuando se investiga la evaluación de los aprendizajes, como si estos elementos no afectaran la evaluación. Aquí se sostiene que los componentes con los que interactúa la evaluación, reorganizan, modifican y transforman la evaluación, del mismo modo que la evaluación los modifica de acuerdo con las características que los componentes adoptan en el diseño de las situaciones evaluativas.

Se sostendrá que una de las razones que torna compleja la evaluación es la dialéctica de relaciones recíprocas y de transformación de la evaluación con múltiples referentes: teóricos, epistemológicos, disciplinares, tecno-pedagógicos y psicológicos, etc.

En el estudio que se realiza la evaluación distribuida se postula como un enfoque conceptual para describir, explicar, analizar e interpretar la dinámica de la evaluación de los aprendizajes en tanto actividad pedagógica socialmente situada y en tanto objeto de investigación. Los investigadores que adoptan la evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio se encuentran con

¹ El enfoque de las *cogniciones distribuidas* es amplio, abierto y heterogéneo; hay visiones y posiciones diferentes entre los especialistas que lo describen y ponen en práctica. De todos modos, y en términos muy generales, se puede decir que comparten la objeción a los estudios clásicos de los procesos cognitivos que conciben la cognición como algo poseído y residente en el cabeza de las personas y como si para estudiarla fuera suficiente adoptar como unidad de análisis las acciones y comportamientos individuales de las personas en su proceso de aprendizaje (Salomon, 1993). Además consideran que las actividades humanas se realizan a través de la acción dialéctica de enseñanzas recíprocas. Actividades que, a su vez, están mediadas por herramientas culturales, materiales y simbólicas; por ejemplo, mediadas por las tecnologías (Cole y Engeström, 1993 y Pea, 1993).

el desafío de construir un diseño de investigación que abarca -entre otros componentes- la definición con la mayor precisión posible de aquello que se va a investigar, cuáles son las unidades de análisis por considerar, la metodología seleccionada, los modos de construir, analizar y presentar la información.

Ahora bien, si la hipótesis de la naturaleza distribuida de la evaluación es certera, se podría afirmar que cuando la evaluación de los aprendizajes es objeto de estudio, la (compleja) unidad de análisis es la evaluación en relación recíproca y de transformación con los componentes entre los que está distribuida. Por lo tanto, evaluación “a secas” o “solista”, es una unidad de análisis necesaria, pero mínima e insuficiente, para abordar la complejidad de la evaluación educativa. Pocas veces la evaluación trabaja sola. Para realizar un estudio serio es necesario amplificar el concepto de evaluación, dar pasos fuera de la evaluación para estudiar y comprender en profundidad su naturaleza compleja y actuar en virtud de ella. Si se investiga desde el enfoque de la evaluación distribuida será necesario comprender que la unidad de análisis hace referencia a una red de componentes relacionados entre sí y, por lo tanto, cuando se trabaja en el análisis de la dinámica de la evaluación distribuida debe ponerse especial cuidado en diseñar estrategias de comprensión o interpretación de modo tal que se atienda de manera integrada a la totalidad de las relaciones con los componentes sin fragmentarlos o diseccionarlos. Esos componentes reorganizan y dan sentido a la evaluación, a la vez que la transforman.

La tesis que se postula aquí es que la evaluación debe estudiarse en la relación recíproca y de transformación que ella establece con: los propósitos de la formación, los contenidos de la enseñanza, los modos de enseñar y de aprender, los protocolos, las normativas institucionales y los entornos reales y virtuales en los que la evaluación se distribuye.

3. REFLEXIONES E INTERROGANTES

Para finalizar resulta oportuno retomar las ideas de Irene Vasilachis (2006). La autora sostiene que en el contexto latinoamericano los investigadores se ven, por lo general, compelidos a apelear a teorías vigentes y legitimadas que fueron creadas en conexión con situaciones y contextos diferentes a los que aquí se pretenden examinar. Agrega que es muy reducido el número de investigadores que son reconocidos como constructores de teorías. Siguiendo esta línea de pensamiento, tal vez es hora de avanzar en legitimar procesos de construcción de enfoques de evaluación situados en la complejidad de la realidad en los que tienen que intervenir. La investigación cualitativa que adopta la evaluación como objeto de estudio debe privilegiar el conocimiento en profundidad de las políticas, las prácticas y las experiencias que se derivan de ellas. Requiere de quiénes la realizan una profunda responsabilidad ética, profesional y social para evitar todo comportamiento que atente con la identidad de los participantes. En este sentido, Vasilachis (2006) insiste en la importancia de la formación de los investigadores en las metodologías cualitativas. La autora considera que los investigadores deben ser muy cuidadosos en la interacción que generan con los actores ya que los investigadores son los responsables de las acciones que se generan como consecuencia de su actividad.

La identificación de los rasgos de la investigación cualitativa que adopta a la evaluación como objeto de estudio surge por el interés de reconocer lo específico de las políticas y prácticas evaluativas como objeto de investigación: ¿Cómo pueden ser conocidas las políticas y prácticas evaluativas? ¿Cuáles son los métodos, los conceptos y las teorías que orientan la investigación cualitativa de la evaluación educativa? ¿Cómo se construye el vínculo entre quien desea conocer y quien conoce las prácticas evaluativas? ¿Cuáles son las características, los fundamentos, los presupuestos que orientan la producción de conocimientos en el campo de la evaluación y cómo se llega a la obtención de resultados? ¿Cómo se analizan e interpretan los datos que emergen en

los escenarios donde la evaluación tiene lugar? ¿Qué efectos tienen en las prácticas evaluativas los resultados de la investigación?

El trabajo que se presenta lejos está de pretender ubicar la evaluación distribuida como un modelo a seguir; mucho menos se trata de un modelo ejemplar. Solo tiene como propósito compartir una experiencia que se puso en movimiento por el deseo de muchos universitarios interesados en reflexionar sobre la investigación de las prácticas y políticas de evaluación para enriquecerlas y transformarlas. Transformación como un medio para la democratización del conocimiento y para trabajar en pos de la justicia social y, por lo tanto, transformaciones para lograr diálogos más fructíferos entre ciencia y sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós

Camilloni, Alicia (2015). “La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes”, en *Itinerarios educativos*. Año 8. Número 8. Santa Fe. Ediciones UNL (p. 51-64).

Shaw, Ian (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. España Paidós.

Shepard, Lorrie (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Stobart, Gordon (2010). *Tiempos de prueba. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid. España: Morata.

Tello, César (2015) (Compilador). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una construcción del campo teórico*. Libro digital de descarga online. Argentina. EPUB

Vasilachis, Irene (2006). “La investigación cualitativa”, en Vasilachis, Irene (Coordinadora) *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Morata.

EJE TEMÁTICO

RESISTENCIAS, RUPTURAS Y ALTERNATIVAS A LAS
POLÍTICAS HEGEMÓNICAS.

*RESISTÊNCIAS, RUPTURAS E ALTERNATIVAS ÀS POLÍTICAS
HEGEMÔNICAS.*

AUTO(TRANS)FORMAR(-SE) E EDUCAR(-SE) PARA EXISTIR E RESISTIR NA DEMOCRACIA: CAMINHOS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS MUNICIPAIS

Celso Ilgo Henz

Marli Almeida de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria

DIÁLOGOS INICIAIS...

Este artigo visa apresentar reflexões e (re)construções realizadas durante pesquisa no Mestrado Profissional em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, concluída em 2020, que objetivou investigar e construir com professoras/es e comunidade escolar estudos e caminhos para a implementação da gestão democrática, por meio do Plano Municipal de Educação e outras instâncias/organismos de participação democrática no Sistema Municipal de um município da região central do RS. A pesquisa-auto(trans)formação teve como proposta político-epistemológica os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ; FREITAS, 2015); metodologicamente fundamentou-se em uma abordagem qualitativa; a compreensão/interpretação dos constructos se deu pela hermenêutica filosófica.

O cenário excepcional da pandemia da COVID-19 fez com que os encontros ocorressem virtualmente. Estudos realizados individualmente, também compartilhados com as coautoras, fizeram-nos acreditar que a gestão democrática e a auto(trans)formação permanente com professoras/es são viáveis para um caminhar esperançoso em que seja possível assumir o compromisso pedagógico e político como profissionais e humanos na construção de uma educação e sociedade democrática e mais humana. A conscientização propiciada pelos encontros, permitiu-nos constatar que legalmente o município possui normativas e marcos regulatórios para efetivar uma gestão dialogada e participada dos processos educacionais do/no município. Faz-se necessária a vontade política dos gestores, bem como o interesse das/os munícipes à construção cooperativa e cidadã. Outra prioridade deve voltar-se à auto(trans)formação permanente com professoras/es, para que se assumam como protagonistas na implementação de práxis democráticas dialogadas e participadas nas escolas e com a sociedade.

Para as interpretações e compreensões epistemológico-auto(trans)formativas e de propostas que ajudem olhar crítica e esperançosamente as dificuldades e as possibilidades encontradas para efetivação uma gestão democrática descentralizada. Capaz de possibilitar maior envolvimento entre os segmentos da comunidade escolar. Assim, optamos por desenvolver a metodologia político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Sobre essa práxis, Henz e Freitas (2015, p. 20-21) destacam que:

Trabalhar com os círculos dialógicos investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu incabamento está a possibilidade de um sentir-pensar-agir para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros. Sob esse prisma, todos os participantes

da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos.

Durante os encontros virtuais as diversas dimensões do humano, do pedagógico e do social foram se dialetizando dialógica e proativamente. O sentimento de pertencimento e participação vivenciado também fez aumentar a autonomia de cada participante coautora, com a necessária autoria pelo *dizer a sua palavra*, também na perspectiva do compromisso dialogado e participado nos espaços e práxis escolares. Os diálogos reflexivos Círculos Dialógicos fizeram emergir as palavras geradoras (conforme figura 1) e a partir delas foram se entrelaçando outras questões e temáticas, bem como estudos teórico-conceituais, trazendo reflexões e aprofundamentos acerca da importância da participação da comunidade escolar em todas as decisões e ações da/escola. Mereceu destaque a participação na elaboração de documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico e outros; ainda, a sensibilização para a importância da auto(trans)formação permanente com professores, bem como o seu protagonismo em uma gestão democrática, dialogada e participada com todas e todos.

Figura 1 - Palavras geradoras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora-coordenadora, 2020, no site <https://wordart.com/create>

Para a compreensão e interpretação dos constructos epistemológico-auto(trans)formativos e de intervenção, optamos pelo enfoque da hermenêutica filosófica, a qual possibilita um desvelamento compreensivo-interpretativo dentro de um espectro mais amplo da vida que vai se constituindo dentro de uma dinâmica sócio-histórica. Hermann (2002, p. 15) corrobora:

[...] a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida [...] o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação [...]. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo.

Destarte, a hermenêutica, como uma trama complexa de condições e dispositivos capazes de possibilitar a compreensão e interpretação dos significados que damos para as coisas reais e às narrativas, possibilita (re)significações e contribuições fundamentais para desencadear reflexões sobre o que somos e o que temos em nosso quefazer escolar e social, contribuindo para o comprometimento com os diferentes sentidos que damos à vida e às práxis educativas na perspectiva cooperativa, e dialógica e transformadora.

POLÍTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA...

A Constituição Federal, em seu artigo 206, e reiterada no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). O art. 14 da LDB trata especificamente da questão, determinando que

(...) os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6)

A LDB 9394/96, em seu artigo 15º, outorga a autonomia da escola na perspectiva democrática: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Na busca da construção e implementação da gestão democrática se concretize o desafio primeiro é o envolvimento de toda a comunidade escolar, o comprometimento e a compreensão da equipe gestora para além das atividades burocráticas. Importante conhecer as leis e as normas que regem a educação, entre outras, mas também assumir a promoção da auto(trans)formação permanente com professoras/es em/com processos democráticos; para que estas assumam o protagonismo nos processos dialogados e participados nos espaços-tempo escolares; uma vez que não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las (PARO, 2016); ademais“(...) democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2016, p. 25). Com o autor, destacamos que a construção das práticas das/nas gestões escolares pode ser mais coparticipadas e democráticas, com possibilidades e dispositivos de efetivação da participação dos diferentes segmentos nas decisões, bem como na organização e no acompanhamento das políticas, normativas, implementações e avaliações da processualidade. Como forma de reconhecer as dinâmicas das escolas em seus referidos contextos, com as gentes das comunidades em que estão inseridas.

Com o cuidado de não cair na demagogia, proselitismo ou até ingenuidade acreditamos e propomos que a execução de um Plano Municipal de Educação de um pequeno município do Rio Grande do Sul possa ser proposta de uma gestão com democracia: a participação direta e constante dos cidadãos. A afirmação não considera propriamente questões legais, mesmo porque o processo já é preconizado e garantido por lei, mas persistem razões que perpassam por concepções e paradigmas historicamente instituídos que ainda se configuram como resistência a uma prática mais dialogada e participativa que reitera à escola pública a importância de uma perspectiva mais democrática e cidadã.

O Plano Municipal de Educação, a partir da Lei Municipal nº 825-13/2016, de 26 de maio de 2015, foi posto para implantação através dos órgãos responsáveis e que, principalmente, tem a função de conscientizar toda a população sobre a importância de implementar da maneira mais democrática na rede municipal de educação o Plano Municipal de Educação, com a participação direta de todas as comunidades em que estão inseridas as escolas municipais, mas não especifica quais órgãos e dispositivos possam viabilizar a conscientização de toda a população sobre a importância da sua participação na implementação do PME. Assim, sentimo-nos instigadas/os e motivadas/os a desenvolver a pesquisa no mestrado profissional, no esperar de que seus processos e constructos investigativo-auto(trans)formativos e de intervenção contribuam para aprofundar os conhecimentos e vivências de processos democráticos. Consideramos que

esses processos são importantes na/para a escola pública, a partir de uma educação com gestão participada e dialogada com todas e todos que almejam uma educação pública de qualidade, também democrática e emancipatória, para mulheres e homens do seu tempo e lugar.

No município, o Plano Municipal de Educação foi construído com contribuições dos professores e representantes do Conselho Municipal de Educação (CME). Para tanto, ocorreram momentos de construções coletivas, com o diálogo sendo provocado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), no ano de 2015, para mediar as reflexões e redigir o documento final com as contribuições dos participantes dos encontros promovidos no município. Mesmo elaborado e aprovado, o plano ainda não está finalizado, até porque ainda não foi efetivamente implantado. Fazem necessários constantes debates e reflexões a partir da realidade de cada escola, criando espaços para avaliação e, principalmente, dispositivos e práticas de implementação das suas metas, sempre almejando a participação ativa de todos os segmentos da escola.

Para a sua implementação, o desafio é construir, dialógica e democraticamente, alguns instrumentos que sirvam “não apenas para realizar o acompanhamento das ações, como também para avaliar os resultados alcançados e realimentar a dinâmica do processo executivo do Plano” (BRASIL, 2005, p. 31). O Plano de Educação torna-se um plano vivo, que deve orientar as ações dos gestores da educação. Ao mesmo tempo em que é alimentado pelas propostas dos cidadãos, de acordo com sua realidade e seus anseios, articula-se com as propostas federais e estaduais em regime de colaboração entre os entes federados.

NA DIALOGIA DOS CÍRCULOS, A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE

Os constructos epistemológico-auto(trans)formativos desta pesquisa se realizaram sob circunstâncias inesperadas e desafiadoras. Atravessamos uma pandemia (COVID 19) que colocou todas as pessoas/profissionais acessando máquinas, cursos on-line, processadores e bases de dados remotamente, apesar de todas as adversidades pessoais, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e infraestruturais. Estamos em transição... em que proporção a pandemia influenciará o próximo período ainda é uma incógnita. Toda transição sai de um momento e vai a outro. É caminho novo e incerto a ser (re)inventado. É, certamente, um desafio de (re)construções grupais e democráticas, dialogadas e participadas; um assumir reflexões e práxis auto(trans)formativas, tanto na escola como na sociedade. Educar (-se) e pesquisar em tempos tão estranhos e inéditos em nada é simples; as perguntas continuam enigmáticas, e as respostas, ainda que provisórias, nada fáceis. Não sabemos para onde estamos indo, e talvez nem com quem seguiremos «outros/novos caminhos» a serem trilhados quando tudo isso se amenizar. Que tempos teremos pela frente? Quais lutas enfrentaremos?

Os pressupostos teórico-conceituais e as discussões e reflexões que nos inquietaram e desafiaram nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, conduziram-nos a algumas percepções, relacionadas às narrativas das professoras coautoras da pesquisa, de acordo com as palavras geradoras que emergiram das mesmas. Assim, na tentativa de contribuir com a democratização da gestão do sistema municipal, nossos diálogos reflexivos e proativos identificaram e problematizaram alguns elementos e/ou instâncias como potencializadores na/para organização de processos democráticos. Andarilhamos por organismos já existentes como políticas públicas do município lócus da pesquisa, bem como de outros entes federados. Reconhecemos a Conferência da Educação como espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade, para que todos possam participar do desenvolvimento da educação, reunindo toda a comunidade e/ou seus representantes interessados na educação daquele sistema, para debater, estudar, planejar, decidir, avaliar as ações principais referentes à educação. Para a coautora Amélia, “este espaço deve ser sustentado no diálogo, com debates pertinentes ao contexto

escolar”.

Outra instância importante é o Conselho Municipal da Educação, um órgão representativo, composto por diferentes segmentos da comunidade (profissionais da educação, gestores/governantes, população em geral), com funções deliberativas, consultivas e de acompanhamento e avaliação de assuntos educacionais. Compreendemos ser a voz da sociedade, pois “situam-se na mediação entre sociedade e governo. Passam a constituir o espaço de exercício de poder pelo cidadão” (BORDIGNON, 2013, p. 61). Nossos diálogos crítico-reflexivos nos círculos propiciaram reconhecer a existência do mesmo no município lócus da pesquisa, muito embora poucos saibam quem são seus integrantes. Nas palavras da coautora Helen: *“a gente sabe que existe, até porque é necessário para o funcionamento, porém, não há divulgação destes conselhos, quem são os representantes de cada segmento»*. O desafio que se coloca é que este órgão seja mais dinâmico e com maior visibilidade de suas ações para todas/os as/os municípes.

A (re)construção participada e dialogada do Projeto Político-Pedagógico, como o documento que orienta as ações da escola em um caráter formal, ganha legitimidade com toda comunidade escolar envolvida e comprometida com a sua construção, pautada no diálogo e na participação de todas e todos. Com ele, dialógica e cooperativamente, desencadeiam-se processos de leitura e de compreensão da realidade escolar, os quais possibilitam tomar consciência da “escola que temos”, para juntos decidirmos a “escola que queremos”, e como vamos construí-la democraticamente. Assim, o PPP torna-se o referencial principal para toda a gestão escolar. A coautora Amélia entende que: *“é o envolvimento de todos que dá vida ao projeto e assegura sua representatividade. A produção coletiva e democrática possibilita que aflore o sentimento de pertencimento em alunos, familiares e comunidade escolar”*. O Município possui um único PPP para todas as escolas municipais, mas que é pouco conhecido e debatido pela comunidade. Consideramos importante criar uma agenda/cronograma para estudarmos o atual PPP e, com as pessoas da comunidade, fazermos sua (re)construção para que realmente seja um documento orientador de práxis escolares (administrativas e pedagógicas) democráticas.

As assembleias da comunidade escolar também são espaços-tempo importantes de participação e oportunidade para debater, opinar, construir e avaliar assuntos educacionais e outras questões pontuais da gestão da escola. A coautora Frida destaca: *“propomos essa participação, não apenas em festas e eventos, mas sim de uma maneira contínua, uma mudança na participação das famílias e comunidade escolar, onde possamos estar ligados de maneira natural e amigável”*. Nesta perspectiva, o Conselho Escolar é um órgão de democracia representativa com envolvimento e participação dos diferentes segmentos da escola contribuem para a efetivação da democracia nas unidades de ensino, mobilizam, opinam, decidem e acompanham a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola. A democratização da gestão escolar implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e de tomadas de decisões. Na fala da coautora Eleanor: *“nossas escolas precisam ter responsabilidades divididas, caso contrário, terão insatisfações em todos os âmbitos”*. Para tanto, essa construção precisa ser dialogada e participada, contemplando as especificidades e as condições sócio-históricas de cada escola, município e região. Outrossim, para que a gestão escolar ocorra dentro dos parâmetros democráticos, os dirigentes de escolas deverão de ser escolhidos em processos de eleição com a comunidade escolar. É importante que a comunidade reconheça a escolha por eleição como uma instância de democratização da gestão. Freire (1991, p.16) corrobora ao afirmar que “a escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço ensino-aprendizagem será então um centro de debates e ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”.

Desde sua emancipação político-administrativa, o município mantém a indicação pelo poder executivo para ocupação das funções diretivas nas escolas municipais. Para a coautora Eleanor:

“na minha opinião a escolha por eleição torna o processo mais legítimo”. Diante desta realidade, vislumbramos a possibilidade de um debate com a comunidade escolar sobre a escolha dos dirigentes.

Espaços-tempo para formação e participação foi temática muito recorrente durante os diálogos nos círculos virtuais. A coautora Eleanor já menciona: *“precisamos fortalecer os grupos existentes na escola (...). No entanto, para que isso ocorra, precisamos de espaços para a participação na própria escola”*. Muito se fala na necessidade de uma formação que valorize o docente e que venha ao encontro de seus anseios, mas o que vemos é uma formação pensada somente por alguns para muitos, que se apresenta apenas como uma “atualização”, com tempo corrido, descontextualizada e que não possibilita autonomia; Amélia acrescenta: *“tem que se pensar na valorização do professor, lhe ofertando oportunidades de aperfeiçoamento. Formação continuada permanente.”* Para Imbérnón (2009), o desafio é “construir uma noção da educação mais politizada com um compromisso baseado na liberdade das pessoas e não na dominação”, e a formação deve assumir-se de maneira cooperativa e dialógica, pautada pelo diálogo entre o “professorado” e todas/os que intervêm na formação.

Destarte, a auto(trans)formação permanente com professoras e professores na vivência e (re) aprendizagem da gestão democrática é instância vital como um caminhar esperançoso de assumirmos nosso compromisso pedagógico e político como profissionais, humanos e participantes de uma sociedade que se almeja democrática. Ao nos conscientizarmos de nosso protagonismo na luta por uma educação de qualidade com *práxis* dialogadas e participadas, a serviço da libertação e da humanização, aprendemos a valorizar e criar gosto por processos realmente democráticos com todas e todos. Nas palavras da coautora Eva: *“acredito que nós voltaremos nas escolas, não com uma gestão, mas com uma educação mais democrática. Graças a esses estudos [...], vamos lutar por isso.”*

Reconhecemos uma perspectiva de auto(trans)formação com professoras e professores que vá além de cursos, seminários, congressos e capacitações de “formação continuada” com especialistas e técnicos que vem “de fora” e apresentam suas concepções e sugestões, sem nem sempre conhecerem a realidade do contexto do que fazer pedagógico nas escolas. Ao propor processos de auto(trans)formação reconhecemos a capacidade e autonomia de professoras e professores serem autoras e autores de seus processos (auto)formativos, o que fica evidente nas palavras de Helen: *“penso que a formação deve surgir a partir dos anseios dos professores, e deve ser durante todo ano letivo, não só nas férias escolares”*.

Por meio de encontros dialógicos-reflexivos com seus pares constroem-se compreensões e interpretações da realidade na qual cada escola ou rede municipal está imersa. Na processualidade em que conseguem “dizer a sua palavra” e ler criticamente o mundo ao seu entorno, descobrem-se também empoderadas/os para transformar suas *práxis* pedagógicas e engajar-se na participação da realidade sócio-político-econômico. Eis porque esse auto não ocorre no isolamento, mas no encontro dialogado e participado com outras pessoas para com elas buscar mudanças que transformem a cada uma e cada um nos mesmos processos e instâncias que as realidades educacionais e sociais se transformem em mais humanizadoras e cidadãs.

Essas são algumas inquietações e propositivas que emergiram nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e que apresentamos como indicadores de uma possível agenda para pouco a pouco construirmos culturas e *práxis* democráticas na rede municipal. Prospectamos que sirvam de ponto de partida para sensibilizar e mobilizar tanto os gestores como as/os muncípes na perspectiva de maior participação e interação nas diferentes instâncias e órgãos que dizem respeito à organização e gestão escolar.

NO ESPERANÇAR DAS (IN)CONCLUSÕES

O primeiro semestre de dois mil e vinte parecia estar desenhado. Havíamos planejado a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e a “conclusão” da pesquisa; porém, fomos surpreendidos com uma pandemia de nível mundial, que em poucos dias colocou uma população inteira em quarentena e isolamento social. Vimo-nos em uma estrada em noites de inverno: fria e sem visibilidade, em que praticamente não é possível enxergar para frente, em um primeiro instante o desejo é recuar, voltar para o caminho já percorrido/conhecido. A inércia inicial deu lugar ao desejo de se reinventar, buscando alternativas para construir os inéditos viáveis.

Com a proposta dos círculos dialógicos em uma versão virtual, firmamos o compromisso de juntamente com as professoras e mães coautoras, estudar, debater, encontrar, criar e (re)conhecer possibilidades para a efetivação da gestão democrática por meio do Plano Municipal de Educação. O PME consiste em uma política pública potente na efetivação da gestão democrática, é preciso que gestores e sociedade estejam engajados para dar vida, visibilidade e concretude ao PME. Alcançamos a conscientização de que conseguimos avançar, mas muito há para caminhar, muitas leituras e realização de estudos aprofundados para a efetivação da gestão democrática ainda são necessários; dentre elas reconhecemos a auto(trans)formação com professoras e professores como primordial para o empoderamento com práxis para a efetivação de processos democráticos no contexto escolar.

A partir dessas “leituras da palavra/leituras de mundo” (FREIRE, 1999) que permearam os Círculos Dialógicos, também ousamos organizar e apresentar um Agenda, propondo possíveis alternativas, estratégias e caminhos para que a Gestão Democrática, dialogada e participada, tenha condições de envolver as/os munícipes, especialmente nas questões educacionais. Muitas outras questões ainda emergirão depois e/ou com os constructos registrados e sistematizados na dissertação. As coautoras manifestaram o desejo de seguirmos estudando juntas, realizando nossas auto(trans)formações permanentes por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Todas nos sentimos mais e melhores como mulheres e profissionais pela participação da presente pesquisa-auto(trans)formação. Sigamos em frente, porque acreditamos que uma outra educação, uma outra sociedade e um outro mundo são possíveis; queremos construí-los por meio de uma gestão democrática dialogada e participada com muitas outras mulheres e muitos outros homens.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Clodoaldo José de Almeida Souza. **Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

FIORI, E. M.. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro:

ro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 37.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HENZ, C. I. ;FREITAS, L. M.. **Círculos dialógicos investigativo formativos: uma proposta epistemológica-política de pesquisa**. In: Dialogus círculos dialógicos, humanização e auto(trans) formação de professores . São Leopoldo: Oikos, 2015.

HERMANN, N.. **Hermenêutica e educação**. 1 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F.. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

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

MUNICÍPIO. **Lei nº 825-13/2016, de 26 de maio de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Câmara dos Vereadores, 2015.

UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA, FEMINISTA E TRANSFORMADORA

Bruna Dalmaso-Junqueira¹

Rúbia Taís Johann²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. INTRODUÇÃO

Desde uma perspectiva crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011) e feminista (hooks, 2019) dos estudos educacionais, este trabalho dedica-se à análise de um projeto educacional interdisciplinar desenvolvido através de uma política de formação continuada. Baseamo-nos no ciclo de políticas para delimitar o âmbito de análise. Dos três contextos formulados por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – de influência, de produção de texto e da prática –, dedicamo-nos a estudar o terceiro, uma vez que é no contexto da prática em que a política passa a ser interpretada e recriada, a partir das experiências, valores, histórias e propósitos de cada sujeito ou instituição. Foi ali que observamos a política estudada sendo transformada por professoras em espaço de educação crítica e feminista.

Com nossa análise, pretendemos visibilizar o fazer transformador de docentes que, muito frequentemente, têm seu trabalho desvalorizado e descreditado. Em um contexto social de disputas e crescentes ataques neoconservadores e neoliberais, buscamos demonstrar que há resistência na educação básica e que ela também se utiliza de políticas educacionais para dar contornos feministas ao que se entende como propósito educativo e societário.

2. O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

O Projeto Saberes em Diálogo é uma política de formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Canoas em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Através de compromissos mútuos, a parceria busca qualificar a educação básica, aproximando universidade e escolas e direcionando seu olhar à docência, às práticas pedagógicas e à pesquisa em educação, em uma visão investigativa e reflexiva sobre a escola (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018).

A política surgiu em 2017, a partir da constatação da RME de que muitas/os de suas/seus docentes possuíam pós-graduação *stricto sensu* e da promoção de um seminário para que suas pesquisas fossem socializadas entre si. Essa foi a primeira edição do Saberes em Diálogo que, ao receber uma avaliação positiva, formou então uma comissão organizadora buscando dar continuidade à proposta. Um coletivo de professoras/es, representantes da RME, da Unilasalle e das

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação (GEPSE/UFRGS) sob orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

² Mestranda do PPGEdu/UFRGS e integrante do GEPSE/UFRGS sob orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

escolas municipais compunham a comissão, que valorizou a (re)construção contínua e coletiva do projeto.

Nas edições seguintes, professoras/es foram convidadas a produzir conhecimento por meio da análise reflexiva sobre sua prática pedagógica, realizando pesquisas sobre seu cotidiano escolar. A proposta é de um trabalho sistemático de livre adesão, preocupado com a “[...] problematização, fundamentação teórica e definição de um percurso metodológico [que] possibilita que ‘relatos de experiência’ sejam qualificados e se constituam em produção de conhecimento pedagógico.” (CANOAS, 2020b, documento eletrônico). Assim, visa não somente potencializar práticas docentes – e abrir possibilidades de enfrentamento de situações emergentes –, como também reconhece e valoriza os saberes da docência, tão frequentemente deslegitimados.

A dinâmica de atuação da política conta com várias etapas, das quais destacamos: a) o convite aberto e não compulsório às/aos docentes de toda a RME; b) as reuniões ampliadas de formação coletiva; c) os grupos de estudos, em que docentes, separados por temática, se reúnem regularmente para diálogo e formação, d) as orientações remotas individualizadas ofertadas por membros da comissão; e e) o Seminário Final do Saberes em Diálogo, em que as pesquisas e narrativas pedagógicas são compartilhadas (CANOAS, 2020b).

Ao longo das edições, alguns princípios emergiram e passaram a estruturar o projeto, de acordo com a comissão organizadora. Enfatizamos aqui os princípios do protagonismo docente, da horizontalidade, do trabalho colaborativo na formação entre pares, do registro e visibilidade das práticas docentes, do foco nas demandas do cotidiano, da adesão espontânea, do pertencimento, acolhimento e afetividade (Idem). Tais princípios, assim como a própria singularidade do processo de formação continuada do Saberes em Diálogo, têm despertado o interesse científico crescente de pesquisadoras/es da área da educação (SILVA; MACHADO, 2018; 2020; 2021; MACHADO 2021; JOHANN 2021). Em 2019, a política recebeu destaque em produção da Unesco como uma experiência inovadora na formação docente continuada (GATTI et al., 2019). Percebendo também a potência transformadora da iniciativa, dedicamo-nos, então, a aprofundar o olhar analítico ao seu contexto da prática. Para tal, fundamentamo-nos no aporte teórico e metodológico apresentado a seguir.

3. APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Respaldamo-nos na tradição dos estudos educacionais críticos ao compreender a educação como espaço social tramado por disputas e contradições, que (re)produz relações de poder e que é perpassado por constantes conflitos de projetos societários. A educação crítica preocupa-se em investigar “[...] os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação – e às lutas contra tais relações – na sociedade como um todo.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). E, nesse sentido, entendemos que fenômenos sociais de contextos locais são ancorados e fortemente constrangidos por relações do contexto macrosocial (Idem). Segundo Paulo Freire (1987), essa compreensão crítica é primordial para qualquer professora ou professor, não sendo viável ensinar quaisquer temas sem que se considere seriamente as forças sociais, culturais e políticas que os moldam.

Buscamos em nosso trabalho, então, visibilizar justamente o que compreendemos serem manifestações contemporâneas dessa docência crítica na educação básica. Observamos, a partir de nossas pesquisas, professoras/es desenvolverem de forma corajosa práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da justiça social (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018; JOHANN, 2021, no prelo). De forma corajosa, afirmamos, porque no atual contexto político nacional, têm sido constantes as perseguições e ataques à constitucional liberdade de cátedra, ameaçando professoras e professores que supostamente estariam doutrinando estudantes nas escolas do país.

Estrategicamente aliançados, diferentes e até contraditórios grupos sociais e políticos brasileiros têm buscado (e muitas vezes logrado) executar reformas educacionais baseadas em valores neoconservadores e neoliberais (CARLSON; APPLE, 2000). Alguns exemplos marcantes disso têm sido as pautas da militarização das escolas, da centralidade em testes padronizados, do ensino domiciliar e da cruzada contra a chamada “ideologia de gênero” nas escolas (LACERDA, 2019).

Apesar desse cenário que vulnerabiliza uma categoria já fortemente prejudicada pela intensificação e desvalorização, há resistência. Historicamente organizada, a categoria docente destaca-se não somente por sua articulação em greves, mas também pela atuação de muitas/os docentes que vêm ocupando um importante lugar de resistência contra as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras (Idem). É de nosso profundo interesse trazer à superfície essas iniciativas contra-hegemônicas que muitas vezes são invisibilizadas.

Ao mapear a educação crítica, Apple, Au e Gandin (2011) sistematizaram oito tarefas para pesquisadoras/es críticos. Dentre elas, elegemos três com as quais nos comprometemos diretamente. A primeira é a de agir como secretárias, ao registrar e socializar práticas transformadoras desempenhadas por professoras/es “[...] em escolas concretas, em sua luta diária. É crucial sistematizá-las, analisá-las, criticá-las e aprender com seus acertos e erros neste projeto de uma educação mais justa.” (GANDIN, 2011, p. 26). Em consonância com tal compromisso, nos ancoramos em uma premissa do movimento e dos estudos feministas, valorizando e encorajando o compartilhamento de experiências. Ao tornar coletivo o que pode parecer pessoal e único, é possível fortalecer não somente a criação de pontes de confiança, mas a expansão de horizontes de possibilidades de agência no mundo (BIROLI, 2013; HILL COLLINS, 2019).

Uma vez comprometida com o secretariamento, outra tarefa da pesquisadora crítica que adotamos, é a tarefa de analisar contradições e espaços de ação possíveis. É fundamental “[...] examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 150). Pessoalmente comprometidas com a perspectiva feminista, adotamos também uma terceira tarefa daquelas sistematizadas pelos autores. Trata-se do compromisso da acadêmica ativista. Uma vez cientes do espaço privilegiado que possuímos em um círculo acadêmico, e preocupadas com uma educação que desafie modos hegemônicos de existir (e ensinar e aprender), devemos abrir espaços de visibilidade e agir em consonância com os movimentos sociais que inspiram e/ou apoiam nosso trabalho. Assim, decidimos por secretariar e analisar criticamente um projeto educacional ancorado em perspectivas feministas, justamente por compreendê-las como inseparáveis do desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Estar comprometida com a perspectiva feminista consiste em dispor-se a combater a opressão sexista. Essa é uma opressão entendida de forma estrutural, já que limita as possibilidades de existência de quem por ela é afetada. Ela não é a única, no entanto. Defender o feminismo, desde nossa compreensão, significa integrar-se a um movimento que nos convoca a “[...] erradicar os fundamentos e as causas culturais do sexismo e de outras formas de opressão social.” (hooks, 2019, p. 66). Através dos feminismos, somos convocadas à complexificação do olhar para a realidade, uma vez que processos sociais e culturais historicamente naturalizados passam a ser problematizados e combatidos (WEINER, 1994; BIROLI, 2013). Em uma crescente onda global, os feminismos têm sido cada vez mais popularizados, sendo responsáveis por inúmeras conquistas sociais por direitos humanos (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019) – tendo contribuído para a redemocratização de nosso próprio país, inclusive (BRABO, 2008).

Aderindo à perspectiva do ciclo de políticas, focamo-nos no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992) do Saberes em Diálogo, por percebê-lo como potencializador de iniciativas de educação feminista. Buscamos aqui executar uma análise relacional de um projeto com que nos paramos durante o processo de pesquisa de Johann (2021, no prelo), em que foram conduzi-

das entrevistas com as professoras, além da análise documental dos artigos por elas produzidos acerca da prática. A análise relacional é tanto a postura epistemológica que surge a partir dos estudos educacionais críticos, quanto nossa ferramenta metodológico-conceitual. Nela, são enfatizados os aspectos ideológicos, as relações de poder e as conexões entre cultura e relações de produção que se dão dentro e fora da escola – buscando o constante tensionamento entre os micro e macrocontextos (APPLE, 1999; GANDIN, 2011). Para colocá-la em prática, é necessário um reposicionamento que convoque quem pesquisa a colocar-se (ou forçar-se a imaginar como é) no lugar daquelas/es menos favorecidos; e o reconhecimento da contradição, que possibilite a produção de conhecimento complexo e enriquecedor para a transformação da realidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as muitas práticas a que tivemos acesso, selecionamos para a presente discussão uma proposta interdisciplinar de um grupo de professoras do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont – o projeto “Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências”. Seu disparador foi a percepção compartilhada por um grupo de docentes de que a comunidade escolar já não via na escola perspectivas de transformar a realidade das/os estudantes, considerando principalmente as condições socioeconômicas precárias daquele contexto. Em uma solução coletiva, o projeto surgiu articulando os conhecimentos de diferentes áreas em busca de um ensino mais significativo e transformador (MEDEIROS, et al., 2021).

O projeto parte do filme “Estrelas Além do Tempo”, que narra a história real de três mulheres negras, reconhecidas por seu importante trabalho científico na NASA. A partir do filme, as professoras das diferentes disciplinas envolvidas (Ciências, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) promovem debates que perpassam as desigualdades de raça e gênero na sociedade, articulados a conteúdos específicos de sua área, presentes na Base Nacional Comum Curricular. O momento “Brincando de NASA” é o encerramento do projeto, em que são lançados foguetes construídos pelas/os estudantes (adaptado em 2020 para um seminário virtual, em função da pandemia Covid-19). Na avaliação das professoras, esse é um trabalho interdisciplinar significativo, baseado na desconstrução de preconceitos identificados naquela realidade escolar e na abordagem das dinâmicas de poder de raça e gênero - e suas desigualdades decorrentes. Além disso, é pautado na representatividade, de modo que alunas e alunos possam ampliar suas perspectivas de futuro (MEDEIROS et al., 2021).

“Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares.” (MEDEIROS et al., 2021, p. 3). Estas são palavras das professoras do projeto, registradas em seu artigo sobre sua prática e essa é uma ideia cara àquelas e àqueles que defendem os feminismos. E ainda muito ameaçada no contexto contemporâneo da educação brasileira. Defendê-la, como já afirmamos, é um ato de coragem.

Aprendemos com bell hooks (2019) que a defesa dos feminismos consiste no combate às naturalizadas percepções de superioridade dos homens sobre as mulheres, às injustas e arbitrarias atribuições de estereótipos e papéis sociais às pessoas de acordo com seus sexos biológicos, e às desigualdades e violências decorrentes dessa estrutura social. Não somente isso, entretanto, bell hooks nos conduz a uma percepção ampliada dos feminismos, afirmando que ao defendê-los, nos comprometemos também com o combate a outras formas de opressão estrutural, tais quais são as de classe e raça. É parte disso que encontramos na intenção manifesta pelo coletivo docente do projeto que estudamos: o comprometimento com a desconstrução de preconceitos raciais e de gênero e a desnaturalização/interrupção de discursos que perpetuam a desigualdade.

Identificamos uma marcante característica da educação feminista na prática estudada: o uso

do espaço de autoridade docente (e não de autoritarismo, note-se) para interferir ativa e positivamente problematizando e interrompendo relações desiguais de poder entre estudantes (hooks, 2019). Essa consiste também em uma das tarefas da pesquisadora crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011), com a qual nos comprometemos. De acordo com as professoras, o projeto foi motivado pela emergência de violências de gênero e de raça observada no espaço escolar. De forma reflexiva e mobilizando conhecimentos em grupo, elaboraram propostas preocupadas com um projeto societário de justiça social, fazendo um uso feminista de seus lugares de autoridades intelectuais.

É relevante atentar para essa composição dos projetos em grupos viabilizada pela política dos Saberes em Diálogo. Na contramão da dinâmica capitalista e neoliberal que isola professoras e professores e reprende agremiações (APPLE; AU; GANDIN, 2011), os feminismos são movimento e teoria encorajadores da coletividade, assim como a educação crítica. Mais do que isso, a formação coletiva baseada na solidariedade entre mulheres e no apoio de homens que defendem os feminismos tem a potência de confrontar e interromper processos de opressão (hooks, 2019; HILL COLLINS, 2019). A organização de grupos docentes como esse provoca fissuras no pensamento hegemônico, uma preocupação determinante do pensamento feminista. Ainda que não estivesse dentre os propósitos concebidos para a política, identificamos tal potencialidade sendo explorada pelas professoras.

Outro exemplo frutífero disso consiste na potência dos espaços criados para o compartilhamento de práticas pedagógicas por docentes; especialmente, os grupos de estudos e seminários finais. Segundo as participantes, a partir dos seminários, professoras de outras escolas da RME manifestaram sentir-se encorajadas para trabalhar os mesmos temas, antes considerados demasiado “polêmicos” (JOHANN, 2021, no prelo). Para os feminismos, assim como para a perspectiva dos estudos educacionais críticos, o compartilhamento de experiências é fundamental para que se viabilize essa conscientização, problematização e ação engajada sobre a realidade.

A partir das dinâmicas viabilizadas pela política, foram-se criando canais institucionais de parceria, estímulo e suporte às práticas colaborativas (Idem). É relevante aqui estabelecer paralelo com o trabalho desenvolvido por uma de nós em 2018, com professoras vinculadas à RME de Porto Alegre. Debatendo a inexistência de diretrizes curriculares ou projetos escolares para a abordagem de temáticas como gênero e sexualidade, aquelas professoras afirmavam ver-se isoladas. O trabalho preocupado com isso, então, ficava a cargo do interesse (ou desinteresse) individual de cada docente. (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018).

No caso do “Estrelas Além do Tempo”, as práticas de trabalho coletivo criaram ecos positivos. Preocupado com um ensino que ultrapassasse “[...] o limite dos conteúdos próprios de cada disciplina para poder ser significativo ao aluno e modificador da sua postura enquanto pessoa e cidadão.” (MEDEIROS et al., 2021, p. 3), o grupo relatou engajamento e empolgação por parte de estudantes. Desde uma perspectiva freireana (1987) de educação que parte de interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares provoca também cisões em uma perspectiva compartimentada do conhecimento, fortemente androcêntrica, em que as experiências masculinas, heterossexuais e brancas são tidas como a régua normalizadora (MORENO, 1999). Acontece ali uma inversão da hegemonia, à medida em que os interesses de grupos menos favorecidos socialmente são colocados como interesse de todas e todos os envolvidos no processo de aprendizagem (CONNELL, 1993). Segundo Raywen Connell, esses conhecimentos não somente auxiliam na formação da cidadania baseada em justiça social, mas são também intelectualmente melhores, por complexificarem o olhar das/dos estudantes para o mundo que habitam.

Segundo bell hooks, a maior parte das pessoas não tem conhecimento do impacto positivo que têm os feminismos em suas próprias vidas. A autora nos convoca a agirmos como agiram as professoras do projeto “Estrelas Além do Tempo”, ao afirmar que “Se não trabalharmos para criar

um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais.” (hooks, 2019, p. 47).

Outro elemento que chamou atenção em nossa análise foi a não verticalização da política dos Saberes em Diálogo – em que a participação das/os docentes ocorre por adesão e o processo preza por uma construção coletiva e dialógica³. Há flexibilidade para o desenvolvimento a partir das necessidades e interesse das/os docentes, e os princípios da política se (re)constroem a partir do que emerge no processo. No estudo da proposta teórica e metodológica de Stephen Ball, Lopes e Macedo (2011) exploram a ideia de que uma política se constitui como uma estrutura desestruturada, sem um único centro definidor de seus sentidos. Chamam atenção para o conceito de hibridismo, que permite olhar para essa relação entre os contextos da política de uma forma menos linear, considerando os embates entre estrutura e ação e a negociação com os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, é necessário considerar as reinterpretações dos sujeitos, indo além de determinações estruturais.

Cada política tem efeitos diferentes em diferentes realidades escolares e suas especificidades institucionais e históricas. Cada contexto faz emergir distintas recontextualizações, dando origem “[...] a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente.” (Idem, p. 266). É sob tal perspectiva que identificamos a execução de práticas pedagógicas críticas e feministas a partir da política dos Saberes em Diálogo. Através de seus entendimentos sobre a função social da escola e a realidade singular em que se inseriam, as professoras deram à política propósitos que não constavam em sua concepção, mas que por sua característica de horizontalidade permitiu tal desenvolvimento.

Uma análise desde a perspectiva de Ball é também frutífera ao explorarmos a relação entre produção científica e escola. De acordo com Lopes e Macedo (2011), as comunidades de pesquisa em ensino devem atuar na produção de textos de políticas curriculares, mas também devem ser mediadoras desses textos junto com docentes nas escolas – seja através de formação continuada, congressos e publicações. Esse é justamente um dos pilares que constatamos no Saberes em Diálogo: docentes intelectuais que produzem, compartilham e publicam conhecimento da sua realidade escolar por intermédio de uma política de formação continuada, da qual também fazem parte da construção. Tais conhecimentos são adaptados ao currículo formal, e em algumas práticas, também acarretam reformulações desse currículo.

A decisão dessas professoras pela abordagem dessas temáticas consiste em uma postura crítica de educação. Ao não se restringirem à listagem de conteúdos previstos para seus componentes curriculares e estabelecerem pontes de conexão com dinâmicas de poder e desigualdade social, propõem-se a uma leitura feminista, relacional e potencialmente transformadora da realidade. Na perspectiva de Giroux (1997, p. 187), “Os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão.”. Uma prática perpassada pelo compromisso de transformação pode, então, formar alunas e alunos como cidadãos ativos e críticos. Através da política do Saberes em Diálogo, visualizamos o exercício de uma docência não somente protagonista, como consta em seus princípios, mas verdadeiramente intelectual e transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos um limitador de espaço para a discussão, esperamos ter podido salientar aqui

³ Agradecemos aqui a colega de grupo de pesquisa e amiga, Adriana Rocely Viana da Rocha, pela generosa e potente contribuição neste ponto de nosso processo analítico.

que a criatividade e o engajamento social e político de professoras e professores puderam manifestar-se no contexto da prática da política analisada. Vê-se aí um espaço que propicia o resgate da coletividade docente; vê-se o desenvolvimento de iniciativas que buscam não somente interromper processos desiguais e injustos entre alunas e alunos, mas tornar esse um tema de preocupação geral.

Encontramos na política do Saberes em Diálogo um fomentador de práticas críticas e transformadoras. Como espaço que encoraja o protagonismo docente através da reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de pesquisa por parte de docentes da educação básica, observamos um ambiente propício para o exercício da intelectualidade, a atenção a demandas sociais e culturais e, finalmente, para a complexificação do olhar e agir para/na realidade. Com princípios horizontais de promoção do diálogo, de trabalho colaborativo e de formação entre pares, observamos um terreno fértil para práticas educativas feministas, que, de fato, brotaram. Relatamos e analisamos um desses casos na esperança de inspirar muitas outras.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e desigualdades de gênero**: contribuições do feminismo para a crítica democrática. Niterói: EDUFF; Horizonte, 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, n. 17, p. 155-165, 2008.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes em Diálogo**. Canoas, 2020b. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/saberesemdialogo/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.

CONNELL, Raewyn. **Schools & Social Justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”. Porto Alegre, 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Educação**, São Paulo, n. 4, p. 13-27, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 211-270.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendi-

zagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HILL COLLINS, Patricia. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

hooks, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOHANN, Rúbia Taís. **Práticas Pedagógicas Críticas em um Projeto de Formação Continuada** Porto Alegre, 2021. s.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. No prelo.

LACERDA, Marina Basso. **O Novo Conservadorismo Brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222 – 247.

MACHADO, Juliana Aquini; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da (Org.). **Saberes em Diálogo**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas: Ed. Unilasalle, 2018. p. 7-11.

MEDEIROS et al. Estrelas além do tempo: discutindo questões de gênero e raça na escola. In: MACHADO, Juliana Aquini et al. **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2021. s.p.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: universidade e educação básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 69, p. 1-21, 2020.

WEINER, Gaby. **Feminisms in Education**: an introduction. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

EXTRAÑAR LAS MIRADAS¹: POLÍTICAS PARA NACER Y CONVIVIR

Natalia Diaz

Universidad Nacional del Litoral

“Entonces, ¿no es la pedagogía en tiempo de guerra -o en tiempos de exilios- otro nombre para la Resistencia? ¿La decisión de *aprender a pesar de todo*, el esfuerzo por nunca, cueste lo que cueste, “desaprender a aprender”?”

Didi Huberman (2008: 188)

Advertimos en la pregunta formulada por Didi Huberman dos sentidos cruciales (y perdidos) para nuestra época: uno vinculado a las posibilidades que puede ofrecer la pedagogía como resistencia, por ejemplo hoy, enfrentar el insistente abordaje de problemas de forma dicotómica y/o atomizada que nos lleva a un encierro no sólo físico sino también ideológico y político y, por otro lado, la convicción en la ‘decisión de aprender’ incansable e ininterrumpidamente a lo largo de la vida: ‘cueste lo que cueste’.

En este texto, intentamos aproximarnos a un modo de pensamiento pedagógico político, capaz de sentirse atravesado, alterado e interrumpido por la búsqueda conceptual y metodológica en un campo de estudios híbrido, configurado por: la pedagogía, la teoría cultural y la política. A partir de un lenguaje metafórico y fragmentario, en las relaciones entre imágenes y miradas, se abre la posibilidad de ‘coleccionar’² diferentes lenguajes e intentar aproximarnos a lo ‘inclasificable’³, al “don de pensar poéticamente” (Arendt, 2008: 212).

La escritura se divide en tres momentos, en los cuales el juego entre imágenes y miradas inunda la palabra. El primer momento se denomina: Una imagen de lo social, allí exponemos una forma de nombrar nuestras vivencias en un presente azorado por relaciones débiles e inestables que si bien podrían proponer nuevos comienzos, la mayoría de las veces, atentan contra la construcción subjetiva e intersubjetiva. Al segundo momento, lo llamamos: Una imagen de lo

¹ El término ‘extrañar’ se refiere a su doble acepción: 1º recordar un acontecimiento, sensación, percepción vivida y 2º aquella rareza que promete la otredad, lo plural, monstruoso y extranjero. ¿Qué sería, en este presente, aproximarnos a lo ‘inclasificable’? ¿podría ser algo de aquello ofrecido a las nuevas generaciones? ¿es posible re-inventar la educación y la cultura? ¿el invento/re-invento supone una novedad que deja aprender y cobija las diferencias? La relación entre mirada y forma supone ‘implicación’ de la voz del sujeto, la mirada supone una ‘afectación’ que, acompañada de cierta forma, permitiría el acceso al lenguaje como oportunidad de conocimiento, explicación y relación ética. Tanto las miradas como las imágenes están atadas a un tiempo que se reconfigura, se transforma, es “impuro”, “heterogéneo” y lleno de “anacronismos” (Didi Huberman, 2018: 37-40).

² Pensamos en el término colección en el sentido que expresa Arendt en “Hombres en tiempo de oscuridad” (2008: 161-213) cuando analiza la obra y biografía de Benjamin. Ella afirma que Benjamin era un coleccionista de libros y citas, de cosas extrañas, diminutas, que significan un ‘deleite desinteresado’. Sostiene que todo coleccionista, al igual que todo revolucionario, ‘sueña con un mundo mejor’, igualitario, donde lo necesario y ordinario estén en un segundo plano y las ‘labores monótonas de la utilidad’ sean liberadas. “El coleccionista opone la tradición contra el criterio de autenticidad” (206).

³ Entendemos lo ‘inclasificable’ del modo que Arendt (2008: 163-164) refiere a la obra de Benjamin.

escolar y lo educativo, proponemos reflexionar sobre: qué tiene de educativo lo escolar a partir de un interrogante y unas problemáticas planteadas al calor de discusiones que pondremos en cuestión. El tercero y último momento, es un primer acercamiento a un modo de indagación y un objeto político educativo ‘monstruoso’⁴, es decir, capaces de producir ‘formas de visualización’ inhabituales, dispositivos políticos educacionales a los que no estamos acostumbrados; considerando que las visualizaciones y los dispositivos “no son otra cosa que formas de construcción del mundo en que vivimos” (Arfuch, 2006: 81).

I. UNA IMAGEN⁵ DE LO SOCIAL

“El agua se aprende por la sed
La Tierra -por los Océanos atravesados-
El Éxtasis -por la agonía-
La Paz -la cuentan las batallas-
El Amor, por el Hueco de la Memoria.
Los Pájaros, por la Nieve”.
Emily Dickinson (1830-1886)

¿Cómo se *aprende* lo social? ¿A través de qué imágenes?

Mediaba la primera década del siglo XXI y comenzamos a observar la acelerada llegada de las nuevas tecnologías en las manos de cada ciudadano y ciudadana. En menos de dos décadas, el acceso y uso de dispositivos móviles se hizo tan expansivo que hoy no nos asombra cuando vemos pasar una persona empujando un cochecito con un bebé que sostiene un celular encendido, en el mejor de los casos, viendo un video de dibujos animados.

Cuando las infancias y juventudes comenzaban a sostener su atención ante los videojuegos virtuales, y los celulares llegaron como regalos del cumpleaños número 6, casi ningún adulto se preguntaba si acaso aquello estaría modificando las formas de vincularnos y comunicarnos entre generaciones, las ideas y sensaciones, los modos de mirar, de pedir ayuda, de declarar amor, de transmitir, de conocer. Se expandió por todos los rincones y en todos los momentos un modo de

⁴ Lo monstruoso refiere al pensar y sentir propuesto por Susy Shock en su poesía: “Reivindico mi derecho a ser un monstruo”: “...Yo, mariposa ajena a la modernidad, a la posmodernidad, a la normalidad / Oblicua, Silvestre, bizca, artesanal, / Poeta de la barbarie con el humus de mi cantar con el arcoiris de mi cantar y con mi aleteo / Reivindico mi derecho a ser un monstruo y que otros sean lo normal...”

⁵ Entendemos la noción de imagen por lo menos en dos acepciones: 1. la imagen tanto audiovisual como lingüística, como invenciones humanas para inscribir movimientos, sensaciones “temblores (de deseo y de temor) y sus propias consumaciones” que siempre llevan al conocimiento. “Una imagen bien mirada será entonces una imagen que ha sabido desconcertar, y así renovar nuestro lenguaje, y por lo tanto nuestro pensamiento” (Didi Huberman, 2008: 66). Y 2. la de Arfuch (2006: 76-81) quien nos ayuda a pensar la imagen no solo como algo visual sino también como idea, “...imagen del mundo, que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario...” social y subjetivo. Y nos permite observar la potencia que poseen las imágenes, tanto por la revolución tecnológica que acerca lo real a lo ficcional, lo local a lo global, “miramos y somos mirados con un énfasis que resulta por lo menos inquietante”, como por el aspecto ‘retórico, estilístico’ con sus hibridaciones en los géneros discursivos, ‘nuevas formas de decir y mostrar’.

conexión instantáneo, que compromete los sentidos para realizar varias tareas en simultáneo. Podríamos decir que nos movemos al ritmo de las vibraciones del celular. Según Crary (2015):

“no es simplemente una captura de la atención continua o secuencial sino, también, una densa capa de tiempo en la que se puede asistir casi de forma simultánea a múltiples operaciones o atracciones, más allá de donde uno se encuentre o de lo que esté haciendo. Los llamados «aparatos inteligentes» deben su nombre, no a las ventajas que le brindan al usuario, sino a su capacidad de integrarlos de forma completa en las rutinas”.

Desde el año pasado, con la llegada de la pandemia por el virus COVID 19, comenzamos a vislumbrar algo del orden del ensimismamiento, vernos durante horas en las pantallas, a través de plataformas de videollamadas, dejó de ser una excepción para pasar a ser parte de la vida cotidiana laboral y familiar. La reclusión por las restricciones de circulación, junto al sedentarismo y las distancias obligatorias, las inseguridades ocasionadas por las pérdidas humanas, simbólicas y económicas, las idas y vueltas de encuentros y desencuentros, nos introducen en una dimensión desconocida, por lo menos, desde dos o tres generaciones a esta parte. Más allá de las crisis cíclicas, el inicio del retorno a la democracia en Argentina cumple casi 40 años y con ello las aspiraciones, en todas las esferas de la vida, mantuvieron un sentido esperanzador de futuro, bienestar y mejora. Hoy esa visión está, por lo menos, entre signos de interrogación.

Principalmente, dentro del sistema escolar, comenzó una ‘corrida’ hacia la virtualización para mantener el ‘vínculo pedagógico’. Como siempre ante cambios abruptos, que nos desbordan, la mayoría de nosotros nos asombramos, otros los adoptaron rápidamente ante la solicitud obligada de una autoridad, otros los criticamos con una convicción de sincera desconfianza pero al no encontrar un mejor modo a acercarnos a estudiantes y colegas los asumimos, y otros armamos cuadernillos en papel, viajamos algunos kilómetros y los repartimos antes que la desolación nos arrebatase todas las ganas de enseñar y aprender.

Estamos sumergidos en el modo de vida del capitalismo tardío, el cual nos trajo a un punto de ‘stand by’⁶. Para Crary (2015) el capitalismo constituye un régimen denominado “24/7” el cual anula toda temporalidad, experiencia, corporeidad y otredad compartida que no se encuentre bajo el principio de ‘acumular ganancias’ y ‘desarrollar intereses egoístas’. Nuestro autor muestra cómo nuestras amistades están ligadas a una *administración maquínica* sostenida en la ‘interfaz ubicua de las redes sociales digitales’ las 24 horas del día, los 7 días de la semana. “Los agentes del capitalismo mercantilizan cada acción vital” y, por ejemplo, responsabilizan las horas de sueño como un momento de ‘pérdida’ en la carrera global (Castagno, 2019) . Según Crary (2015) las paradojas que se presentan en el capitalismo del siglo XXI generan

“...cambios en las configuraciones del sueño y la vigilia, la iluminación y la oscuridad, la justicia y el terror y, también, en las formas de exposición, desprotección y vulnerabilidad (...) en una duración sin interrupciones, definida a partir del principio de funcionamiento continuo. Se trata de un tiempo que no pasa, que está más allá del tiempo mensurable del reloj (...) 24/7 es una redundancia estática que niega su relación con las texturas rítmicas y periódicas de la vida humana; implica un esquema semanal arbitrario y sin inflexiones...”

La llegada de la enfermedad y la muerte generalizada mundialmente profundiza las advertencias sobre una forma de convivencia perimida, unas formas de construcción de las relaciones sociales

⁶ Modo de reposo de los aparatos electrónicos que se encuentran a la espera de recibir una orden.

‘consumidas’⁷, unos espacios y tiempos institucionales obsoletos.

La propuesta de esta escritura consistiría, entonces, en poner entre paréntesis las miradas hacia nuestro propio rostro en la pantalla y realizar un intento de suspender el ‘espectáculo integrado’⁸. Así como los artistas luego de la función teatral tienen que ‘salir del personaje’ para retomar una vida singular y propia de cualquier mortal, así tendremos que ir dejando la mirada contemplativa hacia nosotros mismos en una pantalla iluminada y sin sombras, para comenzar a reconocernos entre y con otros en la acción pública, política y educativa.

II. UNA IMAGEN DE LO ESCOLAR Y LO EDUCATIVO

“¿Pedagogía? El “arte de aprender a ver abismos allí donde hay lugares comunes”; según la expresión de Karl Kraus. Es aprender a ver todas las cosas bajo la perspectiva del conflicto, de la transformación, de la separación, de la alteración. Es también, en opinión de Bertolt Brech, el arte de transformar y de multiplicar sus propios medios para saber algo del mundo y actuar sobre él”.

Didi Huberman (2008: 182-183)

Retomamos un artículo que nos parece un disparador para pensar algunas aristas de los dilemas en el campo de lo educativo. Stoikoff, I. y Abralde, F. (2021) se formulan la siguiente pregunta: “¿Las familias pueden definir las políticas educativas?”. Allí analizan la organización de familias, que conforman grupos, al calor de lo que consideran una ‘injusticia’ en el ámbito de la escolarización y se unen con el objetivo de explicitar un reclamo. Los autores del texto ofrecen, por lo menos, dos hipótesis: 1. la ‘presencialidad escolar como salvadora de la educación’ y 2. ‘la escuela como salvadora de la cultura’, en el medio una enumeración de acontecimientos hilados en la trama de una historia de familias organizadas convertidas en cooperadoras (en el caso de las escuelas públicas, a las escuelas privadas no se las menciona) que con mayor o menor impulso pretenden incidir en la direccionalidad de algunas políticas.

Parecería que hoy esas familias están reconfiguradas por nuevos formatos de organización, que se sostienen gracias a las redes y algunos medios de comunicación, para acelerar la dicotomía: presencialidad sí-presencialidad no; y se desdibujan algunos de los problemas escolares centrales: ¿nos preguntamos sobre los saberes y prácticas docentes, sobre lo que aprenden las infancias?; ¿pensamos aquello que circula en los encuentros entre docentes y estudiantes y los sentidos que lo sostienen? ¿Por dónde pasan las discusiones públicas sobre lo escolar y la educación? ¿Qué preocupaciones educativas se difunden en los medios de comunicación, en las redes sociales, entre ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué se anhela de la presencialidad en lo escolar? ¿Qué

⁷ Pensamos el término ‘consumida’ en su doble sentido, por un lado, relaciones sociales acabadas, agotadas, perimidas, exhaustas y, por otro, como aquellas que responden al precepto del gasto, las compras o adquisición indiscriminada e infinita de objetos y conexiones propias del sistema 24/7 (Crary, 2015).

⁸ Crary (2015) sostiene que Debord “señala que hubo una modificación en la naturaleza del espectáculo, un desplazamiento desde el espectáculo difuso de los años sesenta (la etiqueta que usa para caracterizar a las sociedades de consumo occidentales) a lo que ve como un espectáculo global e integrado. La diferencia central es que en los sesenta todavía había zonas de la vida social que seguían siendo relativamente autónomas y ajenas a los efectos del espectáculo, mientras que en el momento en que escribe (cerca de los noventa) ya no queda ninguna. La vida cotidiana ya no es políticamente relevante y perdura sólo como una simulación vaciada de su antigua sustancialidad”.

‘extraña’⁹, de la escuela presencial, la ciudadanía?

Revisemos la expresión del problema, se trata de: ¿quienes definen políticas educativas o de quienes definen políticas ‘escolares’ en nuestra sociedad? Existen muchas bibliotecas que explican para qué, por qué, qué y cómo mejorar las escuelas y las políticas que las organizan. Sin embargo, no parece viable poder abrir la posibilidad a imaginar otras instituciones, articuladoras de perspectivas, historias, narraciones del mundo común; proponer espacios y tiempos desde las infancias y adolescencias, pensando en otras relaciones sociales: lúdicas, de reconocimiento de múltiples lenguajes, de construcción de nuevas reglas, lugares, temporalidades, disposiciones. Son marginales los estudios, de investigación y gestión, sobre políticas educativas que incluyan formas y modos de pensar y hacer que no refieran a procesos de escolarización. Podríamos preguntarnos: ¿por qué, en el siglo XXI, sólo existen políticas de escolarización?, ¿por qué las referencias a lo educativo comienzan y terminan en lo escolar?

Los acontecimientos de este tiempo propician un movimiento pendular que va de la parálisis del reemplazo de lo conocido a la totalización de ‘la’ escuela como la única forma posible de transmisión cultural. Masschelein y Simons (2014 y 2018) piensan históricamente la escuela como institución que cobijó sentidos alrededor de la conformación de los estados nacionales, a través de procesos de transmisión de conocimientos, saberes y experiencias (materias de estudio) y que entre sus ideales se encuentran, todavía, enseñanzas y aprendizajes que se producen, sistemáticamente, entre generaciones para la convivencia social y la cohesión de los diferentes grupos existentes. Proponen una defensa al sentido *público, libre, de suspensión, profano, igualitario y abierto* de la escuela, esta institución convierte a todos en estudiantes, ofrece *metodologías, técnicas y reglas de juego* para alcanzar el *interés* y la *atención* sobre ‘algo’ que se ‘pone sobre la mesa’ para todos en general y para cada uno en particular. Argumentan sobre el carácter nodal de la escuela que tiene que ver con el *estudio* y la *práctica sistemática* de una *materia*, objeto de estudio (Masschelein y Simons, 2014).

Estamos convencidas que, en muchos establecimientos escolares es justamente esto, lo que se vuelve imprescindible restituir. En simultáneo; y mientras tanto esa reposición se promueva, reivindique y concrete; es tiempo de estudiar instancias, territorios y temporalidades de transmisión cultural que ofrezcan modalidades emergentes. Es inminente imaginar, o más precisamente, es imprescindible sostener ‘políticas de la imaginación’¹⁰.

III. UNA MIRADA MONSTRUOSA: POLÍTICAS PARA NACER Y CONVIVIR

“No hay saber político sin orientación previa del cuerpo y sin balbuceo, sin tanteo en el lenguaje”.

Didi Huberman (2008: 203)

En otro texto¹¹, trabajamos los conceptos de nacer y convivir como dos dimensiones de la vida

⁹ En este punto, se puede volver a considerar la nota al pie número 1 del presente texto.

¹⁰ Hacemos referencia a ‘políticas de la imaginación’ considerando la perspectiva de Didi Huberman (2008: 244-247) cuando alude a asumir una “posición infantil-ingenua, inquieta, excesiva, móvil, lúdica, no doctrinal ante las imágenes” pues no se teme a ser fascinado por ellas porque las ‘habitamos’ y tampoco se teme la manipulación porque nos sentimos ‘libres’ de ellas. El autor entiende, siguiendo a Benjamin, la imaginación como forma de conocimiento, como deformación de lo formado, como desmontaje (nunca destrucción). Por ello está destinada a las multiplicidades, las separaciones, las constelaciones, las metamorfosis.

¹¹ Díaz, Natalia (2021) “Nacer y convivir: las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe,

social entrelazadas, ambos términos conforman el mundo simbólico de pensamiento y acción, están imbricados íntimamente y se constituyen como los elementos necesarios para la vida en común. Tomamos la concepción de Arendt (2016) cuando refiere a la relación de una nueva generación y el vínculo provocador que se establece con las anteriores en un doble sentido, por un lado, su llegada como nacimiento de lo nuevo y, por otro, como espacio ineludible que tiene que ser cedido por los ‘viejos’ para que el florecimiento acontezca.

Es allí cuando Arendt (2016) sostiene (y nosotras con ella) que la educación se produce, porque son las generaciones adultas las que ‘introducen’ a las nuevas en lo social. Entonces, proponemos pensar el nacimiento como una cuestión filosófico política, en un doble movimiento: las generaciones adultas protegen/enseñan/orientan/transmiten a las nuevas generaciones sobre el mundo que habitan y al mismo tiempo cuidan el mundo construido para que nadie crea que con su trabajo todo vuelve a comenzar desde cero. Esta posición es la que ocupa la educación, impulsar unos nacimientos subjetivos, políticos y sociales.

También de Arendt (2016), retomamos la idea de cultura, la cual refiere a los intercambios humanos entre sí y con la naturaleza en el sentido de habitar el mundo y construir el mundo público, producir objetos al estilo de realizar un trabajo, una obra, y yendo más profundo todavía, lograr tomar la palabra en presencia de otros, es decir, refiere al poder de producir juicios que entren en conflicto con la perspectiva de otros, por lo tanto, es la actividad que promueve las decisiones de valorar los objetos que circulan y compartir el mundo (hacerlo común). Ambas dimensiones, articuladas, van adoptando, según las épocas, diversas figuraciones.

¿Dónde encontramos este entrecruzamiento de objetos, sentidos e ideas en pos de la transmisión cultural? En las políticas diseñadas y construidas por el Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, Argentina, durante el período 2007-2019. Con la llegada del gobierno del Frente Progresista Cívico y Social al gobierno provincial se crea dicho Ministerio. Durante los años 2007 a 2011, se dieron múltiples iniciativas, y luego, se fueron afianzando esas propuestas: dando organicidad a los espacios creados, nueva normativa otorgada a los centros culturales, bandas estables y museos; y se produjeron algunos proyectos y producciones renovadas.

La posibilidad de implementar políticas transversales se instaló en la agenda del gobierno del Frente, a través de la conformación del Gabinete Social y, particularmente con las relaciones permanentes entre las Ministras de Educación e Innovación y Cultura, hubo definiciones que se materializaron rápidamente en acciones comunes: Mirada Maestra, diálogos en las definiciones de reformas curriculares, especialmente, las producidas durante 2008-2009 en el plan de estudios de las carreras profesoras de inicial y primario, así como en programas de formación docente.

La triangulación de fuerzas, entre las dependencias del Ministerio de Innovación y Cultura, dirigidas a promover las industrias culturales, la gestión cultural propiamente dicha y el desarrollo e innovación cultural, irradiaba como efecto una serie de políticas que podríamos caracterizar como sistema: itinerante, radial y de fomento. Entendemos el sistema itinerante como una serie de apuestas ‘móviles’, de diferente característica, tiempo e intensidad que se impulsaron para alcanzar a diversos públicos, tenían la particularidad de constituir ‘montajes’ que viajaban por ciudades y pueblos de toda la provincia, es decir, procuraban construir arraigo territorial. Por otra parte, el sistema de fomento estaba pensado como un impulso a la producción artística, cultural y educativa provincial, en ese marco se desplegaron propuestas audiovisuales, literarias, escénicas, cinematográficas. Y, por último, el radial estuvo dirigido a espacios culturales-sociales-educativos que se crearon, resignificaron o re-funcionalizaron para dar vigor a diferentes

Argentina (2007-2019)” artículo presentado en marzo de 2021 y en revisión. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. (E-ISSN: 2545-7667) del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.

proyectos de formación, producción artística, cultural, museística, de participación ciudadana, para las infancias y las familias, entre ellos encontramos las 17 escuelas artísticas, el Tríptico de la imaginación, el Proyecto Aleros, los Museos provinciales.

En cada propuesta, que fueron configurando dichas políticas, hubo puntos de conexión y diferencia entre lo educativo y lo cultural, tanto en la toma de decisiones y la definición de equipos como en la temporalidad y materialidad que se movilizaba. En estos momentos nos encontramos estudiando dos de ellas: el Programa Aleros y el Tríptico de la Imaginación, en las normativas y entrevistas a actores clave intentamos reconocer los rasgos configurantes, con la hipótesis de hallar modos y formas alteradas de producir políticas públicas para, por y con las infancias y ciudadanías¹².

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa. España.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Ariel.

Arfuch, L. (2006). “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada” En Dussel, I. y Gutierrez, D. *Educación y pedagogías de la imagen*. Bs. As. Manantial.

Castagno, P. (2019). “Reseña del libro de Crary, A. (2015) 24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño”. En *Revista Culturales*, 7, re072. Epub 07 de agosto de 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22234/recu.20190701.re072>

Crary, A. (2015). *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Topía.

Diaz, Natalia (2021). “Nacer y convivir: las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, Argentina (2007-2019)”. Artículo presentado en marzo de 2021 y en revisión. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* (E-ISSN: 2545-7667) del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.

Didi-Huberman, G. (2008). “La imagen arde”. *Revista “La Puerta”* N° 3. Año 3. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. (57-74).

Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Machado Libros Edición. Madrid.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Bs. As. Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons, M. (2018) “La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?” en Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stoikoff, I. y Abraldes, F. (2021) “¿Las familias pueden definir las políticas educativas?” En *Revista Anfibia*. Universidad Nacional de San Martín. Consultado el 2 de mayo de 2021 en: <http://revis-taanfibia.com/ensayo/las-familias-pueden-definir-las-politicas-educativas/>

¹² Este trabajo se está realizando en el marco de la tesis doctoral de mi autoría, denominada: “Cultura y Educación: metáforas del mundo común. Las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura. Santa Fe, 2007-2019”, dirigida por la Dra. Ma. Silvia Serra, en el marco del doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación” que se está llevando a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES POSSÍVEIS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Débora Ortiz de Leão¹

Helenise Sangoi Antunes²

Liliane Ortiz³

Priscila Giovelli⁴

Thaiene Costa⁵

Universidade Federal de Santa Maria

As reflexões que apresentamos nesse artigo decorrem do projeto de pesquisa intitulado “Currículo e alfabetização: políticas e práticas ressignificadas nos percursos da formação de professores” que conta com apoio PIBIC/CNPq e vincula-se ao Grupo de Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA, do Centro de Educação da UFSM, grupo que abarca projetos de graduação e pesquisas de pós-graduação conexas ao PPPG – UFSM e ao PPGE -UFSM.

A temática que é foco de nossas reflexões parte do entendimento de que a finalidade primordial da formação de professores é o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que equivale à melhoria dos componentes que intervêm no currículo (IMBERNÓN, 2013) e, por isso, não se pode negar que há uma estreita relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular. Essa relação exige uma reflexão e ação constante por parte dos docentes de maneira geral, sejam como gestores e como alfabetizadores nas escolas e salas de aula.

A partir do século XX, especificamente nas últimas três décadas o currículo passa a ser abordado com mais ênfase nas instituições de ensino e na formação de professores. Como bem demonstrado por Silva (2005) as teorias curriculares não apenas descrevem, mas, por meio de discursos igualmente produzem realidades e contribuem para a ampliação e o entendimento das várias interfaces envolvidas nos currículos. Nos interessa, nesse caso, a compreensão desses processos relativos aos anos iniciais e especificamente com relação a alfabetização. Nos sentidos adotados tanto nas pesquisas que desenvolvemos quanto nas formações, a alfabetização é um processo de aquisição de um conhecimento – a língua escrita – e um processo de escolarização e ensino, cujo currículo como já abordado acima, organiza-se em um ciclo composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A alfabetização compreendida como um processo subverte a lógica que por tantos anos prevaleceu nas práticas escolares a partir do momento que aprendemos com Ferreira (2013, p. 30) que,

(...) para compreender a este processo de apropriação foi necessário renunciar a visão da escrita como técnica (ou código de transcrição) e

¹ Professora Associada, Centro de Educação – UFSM.

² Professora Titular, Centro de Educação - UFSM.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia. Bolsista FIPE/UFSM.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBIC/CNPq.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia- Bolsista PROBIC/ FAPERGS.

despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam nos dizendo.

A abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1989) ofereceram suporte para compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pelo aprendiz e em decorrência dessa compreensão inspiraram a reelaboração das concepções e práticas de ensino da língua pelos professores alfabetizadores.

Com relação à formação continuada de professores é aqui entendida como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimento necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (GATTI, 2014).

Partindo desses pressupostos, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos pela metodologia autobiográfica. A escolha dessa metodologia decorre de estudos principiados há décadas (ANTUNES, 2011; LEÃO, 2004) sendo direcionadas a outras possibilidades de pesquisa a partir de aproximações com Boaventura S. Santos (2005, p. 84) na medida em que este argumentava: “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos”. A abordagem autobiográfica emergiu, igualmente, desde que entendemos a necessidade de produzir um outro tipo de saber, mais próximo da realidade e do cotidiano dos professores (NÓVOA, 1995). Na mesma direção, situam-se as pesquisas com Histórias de vida, desenvolvidas Antunes (2011) e Antunes e Oliveira (2012) em que a análise das narrativas autobiográficas orais ou escritas de professores possibilitam entrar em contato com as memórias permeadas por motivações e significados construídos em torno da profissão.

Conforme defende Abrahão (2003), as pesquisas com narrativas autobiográficas adquirem ainda mais sentido ao fazer emergir o contexto das relações macro - sócio-político-culturais e econômicas - que perpassam as situações de interação. O trabalho “com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 8). Com isso, uma pesquisa autobiográfica é uma construção em que o entrevistador e a pessoa entrevistada tornam-se profundamente implicados.

Ainda para Abrahão (2003) a pesquisa (auto)biográfica se utiliza de diversas fontes, tais como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, documentos e, portanto, para fins de busca dessas informações no caso desse projeto foram entrevistadas professoras e gestoras que atuam no ciclo de alfabetização da rede pública de Santa Maria. Após as entrevistas, procedeu-se a transcrição e interpretação considerando uma “concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos” (ABRAHÃO, 2003, p.4).

Com esse intuito foram considerados três planos para a compreensão de contexto:

(...) o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação” (ABRAHÃO, 2003, p.4-5).

Como boa parte dessa fase da pesquisa se deu em um período de pandemia, foi preciso reorga-

nizar o modo de realizar as entrevistas. A primeira entrevista com a gestora A ocorreu ainda de forma presencial. As demais foram entrevistadas de forma online, pela plataforma Zoom. Esse novo modo de entrevistar exigiu um tempo de preparação para o uso das tecnologias e uma conquista das participantes para que se dispusessem a colaborar dessa maneira. Em um primeiro contato, obtivemos a aceitação de duas professoras: uma gestora da 8ª CRE e outra gestora de escola pública da rede estadual. No entanto, optamos por realizar a entrevista presencial com a gestora da 8ª CRE, com uma gestora da SMED e com uma professora alfabetizadora. É importante destacar que as entrevistas foram só foram concedidas tendo em vista o trabalho de parceria que é desenvolvido pelas pesquisadoras e pelo o grupo de pesquisa GEPFICA juntamente com as redes públicas de ensino. As entrevistas foram organizadas a partir de tópicos guias de acordo com Bauer e Gaskell (2011). Os tópicos guias propostos foram: a) tempo de atuação nos anos iniciais – alfabetização; b) formação sobre alfabetização; c) entendimento sobre o ciclo de alfabetização; d) políticas curriculares; e) BNCC – implementação e formação continuada; f) aspectos positivos e negativos encontrados com relação a questões curriculares dos anos iniciais. Tendo em vista essa organização, a seguir serão apresentadas as narrativas das entrevistadas de acordo com os tópicos guias.

Inicialmente solicitamos a cada uma das participantes que relatassem sobre o tempo de atuação nos anos iniciais. A gestora A informou que atua na alfabetização especificamente com as turmas de alfabetização desde 2013 quando ingressou no magistério estadual. A gestora B relatou:

na rede municipal trabalho há 27 anos, assim, vamos dizer que 60 horas desse tempo fui alfabetizadora e coordenadora de escola e, que engraçado, como pedagoga que sou, eu sempre trabalhei num turno na alfabetizadora e no outro turno como coordenadora na coordenação de anos finais.

A professora alfabetizadora (PA) assim relatou sua experiência:

Eu concluí o Mestrado em 2005 e já comecei a trabalhar na escola. Primeiro eu atuei como Coordenadora da Educação Infantil e logo em seguida, em 2006, eu fui nomeada então no município de Dona Francisca, que é um município vizinho, já que moro em Faxinal do Soturno, então prestei o concurso e fui nomeada para trabalhar numa escola lá. Então, foi ali que iniciou a minha trajetória como professora efetivamente de sala de aula.

Os relatos da gestora B e da alfabetizadora PA demonstram que as duas entrevistadas possuem experiência em alfabetização e em gestão escolar e educacional, sendo que duas atualmente encontram-se atuando como gestoras no sistema estadual e municipal, respectivamente. A professora alfabetizadora já atuou como secretária municipal e, atualmente, encontra-se desempenhando à docência no ciclo de alfabetização. Com relação a formação em alfabetização a gestora A assim relata:

a minha formação na questão da alfabetização começou pela necessidade prática, primeiro eu tive uma noção de alfabetização, mas muito vaga na graduação, não tinha um foco específico. Tive uma disciplina na pós graduação além do estágio né, mas voltado muito na questão do método fônico que a Sonia Moojen trabalha muito com essa concepção do desenvolvimento fônico, né e foi durante o PNAIC que eu aprofundei as leituras da Emília Ferreiro, da Teberosky, da psicogênese. Mesmo que a gente tenha feito leituras anteriormente, é a discussão com o grupo é a

reflexão com o que tem um conhecimento mais maduro que faz a gente compreender certas coisas. Na minha opinião né, então, penso que formação sobre a alfabetização aconteceu a partir do PNAIC.

Com relação a esse tópico, a gestora B relata da seguinte forma:

a minha experiência na alfabetização é bem grande com a prática né. Eu tenho pós graduação em gestão e um mestrado também em políticas públicas que fiz em 2012. Passamos um tempo estudando a questão da alfabetização as novas normativas, tem o plano nacional de alfabetização, tem várias políticas, que envolvem essa temática muitas delas são bem vindas e a gente analisa, porque a gente tem uma prática, a gente busca os escritores, as pessoas que falam sobre a alfabetização. Num contexto como Piaget, Emília Ferreiro, esses nomes que nos ensinam e nos clareiam a mente para alfabetizar até hoje.

Já a professora alfabetizadora relatou que sua formação em alfabetização se deu da seguinte maneira:

Então, eu estava dando aula, daí eu trabalhei com as crianças em 2009, 2010, 2011, 2012 e em 2013 veio o PNAIC e a Secretária de Educação de Dona Francisca me pediu que eu fosse a professora orientadora local (não lembro como era a nomenclatura). Inclusive na época, as formações iniciais, as primeiras dos orientadores locais já tinham terminado na UFSM e eu tive que ir em Pelotas fazer a formação aquela primeira formação dos professores formadores. Então eu fiz lá na UFPel essa primeira formação, passei uma semana em Pelotas fazendo.

E eu acho que foi assim um curso que mudou toda a visão que nós professores tínhamos assim em relação à Alfabetização, ao olhar pela construção da criança. Foi um desconstruir e um ressignificar de muitas coisas a partir daí e aí também que eu passei a estudar um pouco mais a Magda Soares, Emilia Ferreiro, pois, na verdade, na graduação (bem interessante assim) eu tive aulas com a professora Maria Aparecida que já faleceu e depois também com a professora Regina Mello. E elas já foram assim, eu acho que a UFSM tem esse trabalho e eu acho que tem que ser reconhecido isso, que não é de agora, claro que agora a gente tem focado muito mais, mas assim, a Maria Aparecida já trabalhava conosco sobre letramento, sobre o que era pseudotexto. Eu lembro que nós, lá na graduação querendo ser professores, e aí a professora vem com toda aquelas ideias assim, desconstruindo aquilo que nós tínhamos de entendimento de alfabetização, de cartilhas. Então essa formação inicial na minha vida foi muito importante.

Com esses relatos as entrevistadas não deixam dúvidas sobre a importância da formação inicial e, principalmente, da formação continuada no campo das políticas curriculares e da alfabetização. As participantes lembram com muito entusiasmo da formação continuada proporcionada pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e de como a UFSM, como Instituição de Ensino Superior Pública contribuiu para com a sua formação continuada, tanto que, por consequência dessa formação, desempenharam ou ainda desempenham funções de gestoras.

Com relação ao terceiro tópico-guia, o qual sugere que as entrevistadas relatem sobre seu entendimento do ciclo de alfabetização, a Gestora A informa que:

O ciclo eu vim compreender, compreender mesmo, ter clareza que o ciclo é um processo que ele precisa de um tempo, que ele é pautado na psicogênese com a leitura do livro da professora Débora, no artigo que ela explica essa questão processual da alfabetização, foi ali que eu compreendi e acredito que pelas falas que eu fiz porque eu trabalhei na secretaria da educação também, então pelas falas que eu fiz, pelas coordenadorias que isso também não foi uma coisa que ficou claro no Estado do Rio Grande do Sul, essa visão que a professora Débora esclarece nesse artigo que realmente faz sentido dessa proposta do ciclo.

A gestora B assim relata:

Eu sempre trabalhei entre o primeiro, segundo ao terceiro ano, que é o ciclo de alfabetização. A partir do momento que a gente sabe que a avaliação não se fecha em um ano de ensino como muito antigamente, logo que entrei. Hoje a gente contempla um ciclo de alfabetização que vai perpassando todos esses momentos no primeiro, no segundo e no terceiro ano.

Sobre a questão do ciclo de alfabetização, a professora alfabetizadora, que já foi gestora municipal relata o seguinte:

Eu nunca consegui, mesmo como secretária (ainda que como secretária eu consegui um pouquinho melhor articular isso com as escolas) mas, assim, as pessoas não conseguiam entender que a criança estava no ciclo, de que ela poderia avançar ou ser reagrupada de acordo com o processo de desenvolvimento da alfabetização dela. Então, nunca souberam muito bem organizar e nem explicar para os pais, para que eles também entendessem que não era uma reprovação, mas que a criança ia permanecer nesse ou naquele agrupamento, que isso era possível, enfim, sempre foi muito difícil. Então assim, eu sempre achei muito legal essa ideia de respeitar o tempo da criança e de entender que é possível fazer agrupamentos dos 6 aos 8 anos, de acordo com o nível de desenvolvimento das aprendizagens. Claro que não separar as crianças daquelas que sabem daquelas que não sabem, mas assim, de poder estar reorganizando isso, pois, cada criança traz uma história, traz uma trajetória de letramento, de compreensão da leitura e da escrita e isso faz muita diferença.

A organização curricular em ciclos tem sido nosso foco de atenção há alguns anos, desde a sua criação como alternativa para a sequência do processo de alfabetização. Entendemos que o ciclo favoreceria um trabalho coletivo e articulado em níveis de progressão de aprendizagens (LEÃO, 2015). Na continuidade da entrevista, ao enfatizarmos as políticas curriculares, a Gestora A menciona que:

Política curricular também eu vim compreender a questão do que é uma política curricular do que ela envolve do que ela implica, a relação da política curricular com dia a dia da escola, com o fazer pedagógico e também com o trabalho de gestão, eu vim a compreender quando eu aprofundi as leituras no mestrado, porque pra compreender essa questão da política curricular na minha opinião precisava também de um amadurecimento meu, pra diferenciar as políticas, as políticas públicas, políticas educacionais, políticas escolares, e toda essa engrenagem que

envolve né, eu tinha um conhecimento de certa forma.

Diferentemente da gestora A, a gestora B relata o seu ponto de vista sobre as políticas curriculares: “tem também assim essa nova política meio com a proposta avaliação e de controle do sistema que a gente sempre sabe que existe através avaliações externas”. Sobre esse tópico das políticas curriculares a professora alfabetizadora relaciona com a sua atuação docente na escola ao mencionar uma política curricular que se encontra em fase de implementação: A BNCC.

Para mim, quando foi trazida a ideia da BNCC, eu desde sempre já, conforme a turma que eu tinha, eu já imprimia a parte da BNCC. Por exemplo, ano passado que eu tava com o terceiro ano, eu já imprimia a minha parte, já tinha junto comigo para ir mais ou menos me organizando a partir daqueles conteúdos ali. E embora haja muitos questionamentos em relação a isso, de que quer uniformizar o conhecimento, para todo mundo ter que aprender a mesma coisa, que existem todas essas problemáticas enfim, eu acho que é um documento muito interessante para orientar o trabalho do professor, acho que pode ter sim seus questionamentos/ as suas críticas, mas ao mesmo tempo, depois dos PCNs, é a primeira vez que se tem algo mais articulado e mais sistematizado do ponto de vista da organização dos conteúdos, pois, se tem uma grande dúvida, principalmente desde que se implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, do que realmente deve ser trabalhado no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto ano. Então, eu acho que para mim foi bem positivo.

Da mesma forma, a gestora A menciona que considera a BNCC como política curricular vigente: “A BNCC eu também fui compreender melhor esse movimento de base, de ser um documento norteador, de ser um documento nacional referente ao currículo por ter cursado mestrado”, o que demonstra a importância da formação em políticas públicas e curriculares para gestores e professores.

Na sequência, as entrevistadas se referem aos modos como cada sistema de ensino vem elaborando seus referenciais curriculares concomitante com a formação de professores. Segundo a gestora A, pertencente ao sistema estadual de ensino a implementação da BNCC e a construção do Referencial Curricular Gaúcho se deu da seguinte forma:

Temos o Referencial Curricular Gaúcho que foi escrito a partir da Base Nacional Comum em regime de colaboração pelo Estado, Municípios e as escolas particulares como isso se daria no projeto político pedagógico nas escolas. Fizemos reuniões de formações em polos, com os diretores e supervisores, elaboramos um guia com os principais tópicos de também, fazendo essa orientação de como revisar esses documentos. Estávamos na elaboração de um guia de plano de estudos, mas houve trocas na nossa mantenedora SEDUC lá em Porto Alegre e nos foi orientado que parássemos o trabalho e aguardasse as orientações que viriam. Então nesse momento o trabalho de estudo da Base encerrou nas escolas na semana passada com o 4º dia D (dia de formação de professores), nós tivemos 4 momentos na rede, 4 dias D, eles pararam naquele dia e o foco era o estudo da Base. E não era um estudo qualquer, era um estudo que vinha com uma orientação, uma direção, que foi caminhando desde o estudo das competências, da estrutura da base até a implicação dessa orientação da base do referencial curricular gaúcho nos documentos escolares, o PPP e plano de estudo e na ação do território. Foram 2 no

primeiro semestre e 2 no segundo semestre.

Consideramos esse registro de uma memória de construção de um material que foi elaborado de forma participativa como uma importante ação coletiva no Estado do Rio Grande do Sul, embora em determinado momento tenha sido suspenso em virtude de trocas de governantes, o que acarretou ruptura em um processo que se encontrava em andamento. É preciso destacar que esse tipo de situação é comum no meio educacional e certamente causa incertezas e inseguranças em uma rede de ensino.

De acordo com a gestora B, no entanto, que pertence ao sistema municipal de ensino o processo ocorreu da seguinte maneira, considerando que o município ainda se encontra em fase de elaboração e implementação dos seus referenciais curriculares neste ano de 2020:

Foi um processo. Em 2018 da BNCC, 2017, 2018 começamos nos estudos todos. Então veio o referencial em 2018. A partir daí achamos por bem melhor construir um documento orientador municipal, já que, somos um sistema de ensino. Então começaram a fazer várias plenárias né, reuniões envolvendo a universidade, os professores todo o território de Santa Maria. Por sermos um sistema de ensino. para garantir que esse documento orientador municipal saísse mais com a cara da nossa região, com a cara de Santa Maria. Nós focalizaríamos algumas questões diretamente ao nosso território. Então, foi essa pretensão que a gente tinha e que fomos fazendo inúmeras reuniões, plenárias, passo a passo da BNCC e RCG comparando, organizando, relendo fazendo uma releitura de toda essa documentação pra poder sair o documento.

A professora alfabetizadora menciona que:

a partir dessas políticas, todas nós tivemos que sentar e ler o Referencial Curricular Gaúcho, para depois elaborar o Documento Orientador Municipal, que é o DOM, e a partir do DOM, fazer a readequação para o nosso PPP da escola. Então assim, tudo isso, na nossa realidade é bem recente. Inclusive, nós tínhamos recém começado a dar andamento nisso quando iniciamos o Ano Letivo e aí veio a Pandemia.

As narrativas apresentadas pela gestora B e a alfabetizadora rememoram o caminho percorrido pelas redes de ensino e demonstram a importância de se considerar a participação dos alfabetizadores desde o início da elaboração desses documentos orientadores, pois entendemos que, assim, as chances de sucesso serão maiores.

Por último, pedimos que salientassem aspectos positivos e/ou negativos a respeito dessas questões curriculares que considerassem relevante. Nesse sentido, a gestora A, da rede estadual, destacou que durante o processo de construção do RCG (Referencial Curricular Gaúcho) “primeiramente teve uma resistência dos professores, mas que com o passar da sequência dos encontros do dia D, a gente sentiu um êxito maior na execução até pela entrega dos relatórios, pelas fotos que eles fizeram”. No caso da gestora B, da rede municipal, estavam em um processo de formação e construção do Documento Orientador Municipal (DOM), quando foram surpreendidos pela pandemia em março desse ano de 2020. Assim, a gestora B destaca que:

Tudo iniciou até 18 de março onde tudo parou e nós começamos a pensar e estudar muito e a fazer muitas formações e cursos para organizarmos a questão curricular no município. O MEC não mandou nada para nós, não nos deu um norte e nós começamos a pensar o que iríamos e poderíamos fazer como alternativa. No início não tínhamos o que dizer para a escola como fazer, o que fazer e, então, as escolas por conta

própria começaram a partir de março mesmo e abril a manter contato com os alunos e continuar com aquela questão bem mais afetiva, de buscar as famílias, fazer grupos e de fazer (...) até começarmos a pensar no ensino emergencial.

O fato da ocorrência de uma pandemia mundial em 2020 apenas agravou a relação já conflituosa entre os entes federados em nosso país, uma vez que, desde 2019, já havíamos sentindo o impacto das rupturas em termos de ações governamentais em vários níveis e escalas. Ainda sobre esse tema, a professora alfabetizadora ressalta positivamente o fato de haver orientações curriculares, pois, segundo ela, desde a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos isso não havia com clareza, o que passou a ser mais explicitado a partir do PNAIC, de onde se originou pelo menos parte da organização que consta atualmente na BNCC. No entanto, como aspecto negativo destaca “a questão de muitas vezes não se considerar a realidade das escolas que nós temos” (PA) e isso tem sido uma análise recorrente a partir de depoimentos de professores alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas das entrevistadas compreende-se como importante e sempre necessária a continuidade dos processos formativos, especialmente, no que diz respeito às mudanças curriculares. O ciclo de alfabetização é uma forma de organização curricular que pressupõe continuidade no processo de alfabetização. Como indicam as narrativas, atualmente já há mais entendimentos sobre o ciclo de alfabetização que decorrem dos processos de formação continuada e do tempo transcorrido desde as primeiras formações sobre essa organização. As entrevistadas lembram que o PNAIC lhes possibilitou esse entendimento e o colocam em destaque como programa de formação continuada que teve desdobramentos nas atuais políticas curriculares.

Em virtude da situação de pandemia que enfrentamos em 2020, as entrevistas também evidenciaram a forma como as gestoras da rede municipal e a professora alfabetizadora procuram alternativas para enfrentar o ensino emergencial. Esta situação exigiu uma reviravolta no planejamento anual em termos de políticas curriculares e de práticas pedagógicas, que passaram a ocorrer na forma de ensino remoto. Portanto, defendemos a necessidade de continuidade do debate em torno das práticas docentes e da reflexão constante sobre as políticas curriculares e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M.B. *Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica*. História da Educação, AS-PHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (Org.). *Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração social*. 01. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2012. v. 08. 197p.

ANTUNES, Helenise Sangoi. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. v. 100. 262 p.

BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs) (2011). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana (1989). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emília (2013). *O Ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesqui-*

sa. São Paulo: Cortez.

GATTI, Bernardete. Formação continuada. *Revista A Letra A*. Ano 10 - nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

IMBERNÓN, Francisco (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

IMBERNÓN, F.. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. En SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEÃO, Débora Ortiz de. O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: políticas curriculares e formação de professores. *Estágio Pós-doutoral*. PPGE/Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PUCRS, 2015.

NÓVOA, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

SILVA, T. T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 9. re-imp. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUSA SANTOS, B. de (2005). *Um discurso sobre as ciências*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSO

Cláudia Lino Piccinini

Ligia Karam Corrêa de Magalhães

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Valéria de Moraes Vicente Moreira

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)

Este trabalho sintetiza estudos do grupo *Trabalho e Formação de Professores* do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), com foco na relação entre a formação e o trabalho docente no contexto das reformas no campo da educação nos últimos 30 anos no Brasil, considerando que o trabalho e formação de professores são indissociáveis, isto é, possuem uma relação intrínseca que se materializa no processo de exploração da força de trabalho (FT) na sociedade capitalista.

As funções atribuídas à educação na sociedade capitalista, endossadas também pelas reformas em curso, remetem à formação da FT, à perpetuação das sociabilidades caras ao capital (individualismo, competitividade, resiliência etc.) e à reprodução ideológica que contempla interesses hegemônicos e acirra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, tecemos a análise dos conceitos de qualificação e formação do trabalhador docente, ancoradas no materialismo histórico, em especial no estudo d’*O Capital* (Marx, [1867] 2013), questionando aspectos relativos às estratégias para formar a FT, para o aumento da produtividade do trabalho e a formação segundo o paradigma do mundo do trabalho (por exemplo, da organização curricular via pedagogia das competências), e da precarização via esvaziamento da formação profissional, com a substituição do professor por trabalhadores sem formação (notório saber, capacitado, “habilitado”, polivalente), quando não por artefatos tecnológicos que aligeiram a certificação dos alunos, ao mesmo tempo em que oferecem suporte ao fazer do professor através de pacotes modulares que se interpoem ao trabalho docente, como exemplificados pela Laureate¹ nas avaliações feitas por robôs.

Analisar a implementação das atuais políticas públicas, ajuda na compreensão dos avanços do capital sobre o trabalho docente e na reflexão sobre as exigências do “novo” professor, com perfis técnicos vinculados ao “saber fazer”, desde as diretrizes dos organismos internacionais, que harmonizam-se com as atuais reformas da educação brasileira. As reformas postulam e organizam critérios de desempenho influenciados pelas necessidades do trabalho nos diversos setores da economia – de formar professores a baixo custo e comprometidos nas escolas com a implementação do currículo mínimo da educação básica. A esse “novo” professor é imputada a responsabilidade de dar respostas e soluções para o fim da “crise” da educação.

EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO PARA O CAPITAL

O conjunto de reformas em curso, desde os anos 1990, vem intensificando a mercadorização da

¹ A rede educacional Laureate utiliza um software de inteligência artificial para correção de textos de estudantes matriculados em cursos em educação a distância.

educação no Brasil, consolidando a subsunção da educação aos interesses do empresariado. Destacamos que os processos educativos não se referem unicamente à educação escolar; são várias as instâncias e níveis de formação da classe trabalhadora – da socialização da criança na creche à pós-graduação na universidade, dos cursos de capacitação em serviço na escola/universidade, ao treinamento nos setores industriais, no comércio e nos serviços.

A educação em geral e a escola em particular atuam “diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho” (Bruno, 2011, p.545). Formar o trabalhador significa torná-lo apto (em diversos níveis e para diversas atividades) às necessidades da produção capitalista, através da disponibilização de sua força muscular e/ou intelectual ao capital. A escola é a instituição que atua diretamente nessa formação da maioria dos trabalhadores e na reprodução das classes, somando-se a diversas outras instituições que também se ocupam da conformação da classe trabalhadora – a família, os hospitais, as instituições de lazer e de consumo (Bruno, 2011).

O trabalho desenvolvido na escola/universidade, de ensinar-aprender, do professor e do aluno, deve ser então situado na relação com o processo de produção, como trabalho produtivo destinado à reprodução da FT² e à valorização do capital, subordinado às especificidades de uma produção que se altera ao longo do desenvolvimento das forças produtivas e, na educação pública, mediada pelo Estado educador e patrão. “Dessa forma, os professores e outros profissionais da educação passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor força de trabalho em processo de formação. Esses profissionais são, *na perspectiva aqui adotada*, trabalhadores produtivos, no sentido que lhes conferiu Marx no capítulo 16 do volume I de *O Capital*” (Bruno, 2011, p.547; grifo nosso).

Na formação econômico-social capitalista, quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas maior será a superestrutura condicionada a sua expansão, forças com aptidão para explorar cotas crescentes de mais-valia e de gerar acumulação. Diante dessa perspectiva, o desenvolvimento da superestrutura alavancou a universalização da educação tanto no Brasil quanto no mundo, em ritmos particulares, distintos.

Nesse processo, a educação, através de suas instituições próprias (e cujas funções apontamos), consome parcela da mais-valia roubada da classe trabalhadora através dos impostos, sustentando um grande aparato estatal de qualificação da força de trabalho. No circuito da reprodução da mercadoria FT, a escola e a universidade se apresentam como a forma socialmente organizada para o aprimoramento, para o refinamento dessa mercadoria, via qualificação. Ao final de cada ciclo de escolarização – educação básica, ensino superior, pós-graduação –, o proprietário da FT se qualifica através de alguma forma de diploma/certificação.

Entretanto, estabelecemos diferenças entre “qualificação” e “capacitação” da força de trabalho diante das alterações da concepção do processo educativo em consonância com as mudanças estruturais decorrentes do desenvolvimento do modo de produção capitalista (MPC) e que se materializam nas reformas em curso. E defendemos que, ao reduzir o processo educacional à conferência de competências e habilidades, expropriando ainda mais conhecimentos, e voltado para um mercado de trabalho (formal ou informal) reduzido, flexível e de alta rotatividade, ele se configura como um processo de “capacitação”. Nesse sentido, esclarecemos que, nos momentos de análise da natureza do processo educativo no MPC, aplicaremos os conceitos marxianos de formação e qualificação e, ao referirmos às políticas educacionais atuais, fruto das reformas, indicaremos como capacitação.

Qualificar a FT envolve, segundo Lúcia Bruno (2011), preparar não apenas os trabalhadores

² Na escola privada, a reprodução da força de trabalho é acrescida da expropriação direta do trabalho docente, que gera lucro à empresa escola, com a extração de mais-valor.

que estão na ativa, como os trabalhadores do exército industrial de reserva (os “sobrantes”, porém funcionais ao capital) e as novas gerações.

Ao tratar da esfera da produção, Karl Marx afirma que “para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a contínua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor da força de trabalho se perpetue” (Marx, [1867] 2013, p. 246). Para isso, deverá mudar sua natureza humana de forma a torná-la mais apta a produzir, isto é, deverá tornar sua FT mais desenvolvida (Marx, [1867] 2013, p.554-555).

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária *uma formação ou um treinamento* determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (Marx, [1867] 2013, p. 247-248, grifo nossos)

O mesmo se passa com o professor. Ao longo de seu processo de formação ou já como trabalhador formado é um potencial vendedor de sua capacidade de trabalho, compondo o conjunto de trabalhadores cuja ação será requerida para a reprodução coletiva dos futuros trabalhadores. Entretanto, fruto da contradição capital-trabalho, quanto mais trabalhadores forem lançados ao ciclo de exploração da força de trabalho, menor o preço da força de trabalho, e, conseqüentemente, maior a taxa de lucro do capitalista (Marx, [1867] 2013).

Vamos ao segundo ponto de nossa argumentação: formar para o mercado de trabalho se tornou a grande meta do processo educativo no capitalismo, isto é, “modificar a natureza humana” (Marx, [1867] 2013) para que esta se adapte a determinadas sociabilidades e se torne apta à execução de tarefas demandadas pela produção capitalista. Esse processo de formação/qualificação deve ser entendido não só como um gerador de lucro (sua finalidade), mas principalmente como um processo focado no aumento da produtividade do trabalho de acordo com as necessidades postas no decorrer do desenvolvimento do MPC.

Essa formação se desenvolve sob a perspectiva do capital e em conformidade com o desenvolvimento do MPC: trata-se de um processo geral de produção da(s) capacidade(s) – cognitivas, emocionais – de trabalho mais controle social (ideológico) e também do aumento de controles administrativos.

Portanto, não é possível separar “trabalho” e “formação da força de trabalho”, visto que se trata de compreendê-los como fruto de relações sociais de produção capitalista e indissociáveis do antagonismo de classes, da própria luta de classes. Nessa perspectiva destacamos que o processo de formação é a objetivação e o refino da capacidade de produzir trabalho. O tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria FT determina o seu valor, o que implica em uma classificação e na atribuição de hierarquias que estabelecem diferenças entre trabalhadores – sem diploma, com diploma; executa trabalho simples, executa trabalho complexo, por exemplo. A FT qualificada é uma mercadoria alienável, é valor de troca, não é imediatamente útil para quem a possui, de forma que é o capital o real consumidor dessa FT e, portanto, de sua qualificação.

Da natureza peculiar dessa mercadoria específica, a força de trabalho, resulta que, com a conclusão do contrato entre comprador e vendedor, seu valor de uso ainda não tenha passado efetivamente às mãos

do comprador. Seu valor, como o de qualquer outra mercadoria, estava fixado antes de ela entrar em circulação, pois uma determinada quantidade de *trabalho social foi gasta na produção da força de trabalho*, porém seu valor de uso consiste apenas na exteriorização posterior dessa força. (Marx, [1867] 2013, p.248, grifos nossos)

Sendo assim, a valorização da FT se modifica ao longo do tempo, balizada pelas necessidades técnicas da produção; em determinada época, determinados conhecimentos são mais valorizados que outros.

Além de produzir a FT, a escola/universidade ainda é a principal forma de organização e aperfeiçoamento da ideologia sob a perspectiva da classe dominante. É ela que amortece, mesmo não tendo exclusividade sobre o campo ideológico, o antagonismo de classes, mediando a continuidade do domínio da classe no poder para a exploração das futuras gerações de trabalhadores.

Em números, segundo o Censo Escolar de 2019, o Brasil tem cerca de 2,2 milhões de professores que atuam na educação básica e 47,9 milhões de estudantes nela matriculados (MEC, INEP, 2020a), uma considerável esfera de influência e organização para a manutenção do atual esforço de super exploração da FT. Já as matrículas dos licenciandos, professores em formação, somam quase um milhão e setecentos mil (1.687.367) (p. 74), sendo que destes, 48,3% são matrículas do curso Pedagogia (p.76) (MEC, INEP, 2020b).

Sob a perspectiva da sociedade capitalista, a transformação ou a reforma da educação só pode ser concebida como fruto da sociedade de classes e nunca sob a perspectiva de Estado “neutro”, cuja educação seja “neutra” e cuja escola forme para a emancipação da exploração. Seria um erro pensar a educação fora da esfera da organização social da cultura, fora da produção material da existência. E é nesse sentido que se manifesta mais um aspecto da organização dos processos educativos, intrinsecamente relacionado com o MPC, a educação para o incremento da produção e para a formação da classe a ser explorada, oprimida.

DO TRABALHO INDIVIDUAL AO TRABALHO COLETIVO NA DOCÊNCIA E SUA PROLETARIZAÇÃO

Partindo da noção de trabalho pré-capitalista, passando ao desenvolvimento das forças produtivas nas relações sociais de produção capitalista, a produção não ocorre mais na esfera individual, pois o trabalhador, até então detentor do tempo da produção, perdeu o controle do ato individual de produção.

Enquanto o processo de trabalho permanece puramente individual, o mesmo trabalhador reúne em si todas as funções que mais tarde se apartam uma das outras. Em seu ato individual de apropriação de objetos da natureza para suas finalidades vitais, ele controla a si mesmo. Mais tarde, ele é que será controlado [...]. Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil. [...] (Marx, [1867] 2013, p. 577).

Na sequência de suas formulações, Marx destaca a forma coletiva da produção capitalista: “O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, *transforma-se num produto social, no produto comum de um trabalho coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho*, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho” (Marx, [1867] 2013, p.577, grifos nossos).

Ao tratar a princípio do trabalho produtivo (em geral) e, em seguida, do trabalho individual e coletivo na forma capitalista real, Marx destaca uma importante contradição: que o trabalho individual só produz parte do produto final. Além disso, é necessário ampliar a noção de trabalho produtivo/trabalhador produtivo. Nas palavras de Marx: “O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista *ou serve à autovalorização do capital*” (Marx, [1867] 2013, p.578, grifo nosso).

O produto direto do produtor individual passa a produto social, ou seja, passa a “produto comum de um trabalho coletivo”, trabalho produtivo capaz de ampliar lucro. Pensar o trabalho coletivo como uma relação social do capitalismo significa incluir o trabalho coletivo na produção da massa total do valor produzido, ou de parcela desse valor. Como explica Marx ([1867] 2013, p.578): “trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente (...)”.

Não interessa a forma de se produzir o trabalho, se é manual ou se é intelectual, não importa como se produz o trabalho, se ele é material ou imaterial, mas sim que a produção só se concretiza como produção social, como forma histórica de produção de mercadorias. Ao compreendermos o trabalho docente como trabalho coletivo, como parte do esforço para a reprodução da força de trabalho necessária à valorização do próprio capital, podemos inferir porque ele se torna central no circuito das mercadorias, em geral, e das mercadorias educacionais, em especial.

Logo, pensando a partir das relações sociais de produção para a ampliação do processo de extração de mais-valor, e para os processos de formação/trabalho, em especial olhando para o trabalho docente hoje, observamos o movimento de destituição de seus conhecimentos profissionais, de seu processo de trabalho³ – falamos da execução de seu trabalho, de suas formas de realizá-lo e também dos produtos de seu trabalho. Seja na esfera pública ou privada, a precarização que se verifica com a perda de direitos e a flexibilização das relações de trabalho abrem espaços à polivalência da formação e das tarefas a executar no trabalho, engrossando as fileiras da proletarianização no setor de serviços educacionais.

Para Libânia Xavier (2014, p. 838), as análises que abordam o processo de precarização do trabalho escolar através das teorias da proletarianização “identificam como principal fator desse processo a lógica racionalizadora do capital”, a qual contribui “para a *desqualificação* (separação entre concepção e execução do trabalho) e a *falta de autonomia* (perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho) dos professores”. Mudanças advindas das reformas não significam ruptura com as relações sociais de produção, pelo contrário, desde sua gênese profissional o professor continua como trabalhador explorado, entretanto, tencionam ainda mais seu processo de subordinação.

POLIVALÊNCIA, TRABALHO FLEXÍVEL E A “NOVA FORMAÇÃO” DOCENTE

Agravadas pelas formas remotas que assolam a vida cotidiana, o trabalho docente depende mais do que nunca de sua polivalência, com atuação mesmo fora de sua área de formação inicial, depende de sua capacidade em conciliar esforço físico e emocional para dar conta da saúde e do trabalho doméstico, dos cuidados (ou não) da família, da solidão e do isolamento de seus pares,

³ Um exemplo recente desse processo é a etapa de implementação da Base Nacional Comum Curricular, momento em que os professores que participariam da formulação dos currículos escolares foram substituídos por equipes técnicas de redatores. Para entender o processo veja: <<https://undime.org.br/noticia/29-11-2018-11-24-estados-rumam-a-virada-de-curriculos-alinhados-a-bncc>>.

do espaço físico privado compartilhado com o espaço de trabalho, de tempos a serem conciliados, do uso de aparatos tecnológicos, e muito mais.

O trabalho remoto na pandemia abriu caminho para demissões em massa entre professores do ensino superior e da educação básica não só na esfera privada, mas também da suspensão de contratos na esfera pública. Dados da Federação Nacional de Escolas Particulares (FENEP) mostram que só na educação infantil a previsão é de que 300 mil professores e auxiliares sejam afetados com fechamento entre 5 a 8 mil escolas no país (Passos, 2020). No ensino superior já foram demitidos 20 mil docentes, que correspondem a 10% do total nacional (Andrighetto, 2020). Segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), a UniNove, a Universidade São Judas, a Universidade Cruzeiro do Sul, a Rede Laureate, a Universidade Metodista e a Estácio de Sá foram algumas das instituições de ensino superior que dispensaram parte do corpo docente.

O maior oligopólio de serviços educacionais brasileiro, a Cogna Educação já anunciou reestruturação após pandemia da Covid-19, visando aumento de margem de lucro com o corte de 75% da oferta na graduação presencial, que será substituída por cursos a distância, provocando “modificações pedagógicas no interior dos grandes grupos e da educação superior como um todo” (Carvalho, 2020). A previsão é de que apenas 15 cursos permaneçam sendo oferecidos na modalidade presencial, dentre os 59 atuais.

A modalidade a distância permite menor gasto com a folha de pagamento ao mesmo tempo em que há um aumento no número de matrículas. No caso da Anhanguera Educacional Ltda (do grupo Cogna), um professor chega a atender em média, 1737 alunos, “uma relação professor-aluno chocante” segundo Carvalho.

Além do fechamento de milhares de postos de trabalho, o trabalho remoto contribui para a já instalada intensificação do trabalho docente, e aponta para o casamento, no futuro próximo, entre trabalho presencial e remoto, com a chegada de um determinado modelo de “ensino híbrido”.

No caso do Rio de Janeiro, esse casamento poderá se tornar realidade como um desdobramento futuro da Lei nº 8.991/2020⁴ (D.O.E. RJ nº158, publicado em 27 de agosto de 2020, p.1-2), que garante a opção dos estudantes continuarem com as atividades remotas até o advento da vacinação em massa. A garantia se estende aos professores que estarão em turmas remotas ou presenciais, seguindo critérios de pertencimento a grupos de risco ou que residam com pessoas em grupo de risco, mediante “diálogo” com a direção/coordenação!

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, junto com a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, somada a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada em julho de 2020 (Brasil, 2020) são recentes políticas que asseguram a pauta permanente das frações burguesas para a capacitação da FT, determinando o tipo de trabalhador docente que o mercado educacional necessita.

Na centralidade das políticas está a vinculação do currículo das licenciaturas (incluindo-se Pedagogia) ao currículo da educação básica, da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Trata-se de mudança na lógica formativa que enaltece o “saber fazer”, a “prática pela prática”, o que restringe a formação plena almejada (Colemarx, 2020).

A respeito dessas políticas de formação inicial e continuada, a análise de Freitas aponta que “aprofundam a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrá-

⁴ Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTE2MzU%2C>>. Acesso em: 26/11/2020.

tico, de maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais” (Freitas, 2020a, s/p).

Articulada ao processo de capacitação da força de trabalho, a Secretaria da Educação de São Paulo saiu na frente e anunciou em 03 de agosto deste ano o novo currículo para o ensino médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) em 29/07/2020, o qual vai vigorar a partir de 2021. Faz parte do novo currículo o itinerário formativo Técnico em Educação, que “se alinhará ao processo de destruição do Curso de Pedagogia como graduação plena – bacharelado e licenciatura – em curso desde a BNC de Formação Inicial de 2019 [...]” (Freitas, 2020b, s/p). Conforme nos relata Freitas, a intenção da Secretaria de Educação de São Paulo e do CEE/SP ao oferecer o itinerário formativa em questão “é deixar a formação de professores ‘menos teórica’, desgarrada portanto dos fundamentos das ciências da educação e das teorias pedagógicas que, nos cursos de Pedagogia, garantem uma sólida formação teórica e prática nas diferentes dimensões da formação humana, necessária a todos os professores da educação básica” (Freitas, 2020b, s/p).

A capacitação do “Técnico em Educação” aos moldes paulistas, com a oferta de cursos aligeirados, fora das universidades, significará lançar ao mercado uma massa de trabalhadores docentes cada vez mais empobrecidos, sem autonomia, com formação abaixo do “mínimo” previsto na legislação federal (modalidade normal médio para o exercício do magistério na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental), ou seja, desqualificados para pensar o processo educativo em sua totalidade (trabalho este que envolve planejar, avaliar, partilhar saberes, modos de ser, a partir de contextos múltiplos/plurais em que cada turma se situa, cada estudante); e ainda mais subdividido como categoria docente.

As lutas da classe trabalhadora docente são muitas e precisam de unificação com os demais segmentos dos explorados. A luta sindical não poderá ser feita de forma recuada, vista a continuidade do ciclo de reformas do Estado brasileiro, que continua com a Reforma Administrativa (PEC 32/2020⁵) que ataca o Regime Jurídico Único (RJU) e ampliará, para grande parcela de trabalhadores públicos da União, estados e municípios, o retrocesso de direitos. A luta contra o trabalho remoto também deve estar na pauta de lutas, ainda mais quando acompanhadas por reduções salariais com aumento de jornada de trabalho. A luta pela formação plena dos trabalhadores docentes, considerando o direito à formação continuada nos espaços coletivos das escolas e das universidades públicas deve ser retomada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTO, Fábio. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. *Catraca Livre*, 28/08/2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em: 06/09/2020.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/08/2018.

BRASIL (2019). MEC/CNE/CP. *Resolução CNE/CP nº2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf>>

⁵ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>>. Acesso em: 26/11/2020.

f/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12/01/2020.

BRASIL, (2020). MEC/CNE/CP. *Parecer CNE/CP nº14*, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21/09/2020.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p.545-562, set.-dez. 2011.

COLEMARX. A educação no governo Bolsonaro em seis atos: ajustes na agenda educacional sob nova direção do Estado. *Esquerda Diário*. 22 agosto de 2019. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/08/22/a-educacao-no-governo-bolsonaro-em-seis-atos-ajustes-na-agenda-educacional-sob-nova-direcao-do-estado/>>. Acesso em: 14/09/2020.

FREITAS, Helena C. L. de. (2020a). *A portas fechadas, DCN e BNC da Formação Continuada são aprovadas pelo CNE*. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/a-portas-fechadas-dcn-e-bnc-da-formacao-continuada-sao-aprovadas-pelo-cne/>>. Acesso em: 16/07/2020.

FREITAS, Helena C.L. de. (2020b) *Itinerário Educação no EM em SP: destruição da formação de professores nos cursos de Pedagogia*. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2020/08/10/itinerario-educacao-no-em-em-sp-destruicao-da-formacao-superior-nos-cursos-de-pedagogia/>>. Acesso em: 20/08/2020.

CARVALHO, Maria Alice de. Kroton cortará 75% dos cursos presenciais: EaD é mais lucrativo. *Universidade à Esquerda*. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/>>. Acesso em 14/09/2020.

MARX, Karl (1867) *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC, INEP. (2020a) *Censo da educação básica/2019*. Notas estatísticas. Brasília-DF. INEP/MEC 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 07/06/2021.

MEC, INEP. (2020b) *Censo da educação superior 2019* Divulgação dos resultados. Brasília-DF, out. 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf> Acesso em 07/06/2021

PASSOS, Gêssio. 5 a 8 mil escolas devem fechar no país. *Agência Brasil*, 16 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-08/5-8-mil-escolas-privadas-de-ensino-infantil-devem-fechar/>>. Acesso em: 07/09/2020.

XAVIER, Libânia N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 827-849. out.-dez. 2014.

BÚSQUEDAS, RESISTENCIAS Y DESAFÍOS EN LA ALTERACIÓN A LA “MONOCRONÍA” ATRAVESADOS POR LA PANDEMIA DE LA COVID-19. UNA ESCUELA PÚBLICA EN PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA.

Victoria Díaz Reyes

Juan Pablo García Leret

Felipe Stevenazzi Alén

Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

A partir de la Ley General de Educación 18.437 aprobada en el año 2008, el sistema educativo uruguayo, establece la educación como un derecho humano fundamental para todos, como bien social y público, pautando su obligatoriedad desde los cuatro hasta los dieciocho años, tramo en el que se ubica la educación inicial, primaria, media básica y media superior.

Entre los años 2005 a 2019 se diseñaron e implementaron en Uruguay políticas diversas, con los gobiernos del Frente Amplio, cuyos esfuerzos estuvieron puestos en dar continuidad y promoción a la universalización fundamentalmente de la enseñanza media.

El 1 de marzo de 2020 nuestro país comienza a ser gobernado por una coalición de partidos políticos, encabezados por el Partido Nacional, el 13 de marzo se decreta la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19.

En este proceso nos proponemos analizar la experiencia que un colectivo docente viene desarrollando, con el propósito de alterar la propuesta organizativa de una escuela urbana que brinda diferentes posibilidades de enseñanza, cuyo foco central está en facilitar mejores procesos de aprendizajes. A este centro asisten mayormente niñas y niños que viven en contextos de pobreza urbana, en los cuales se percibe un incremento de vulnerabilidades ya preexistentes, dada la emergencia socio sanitaria.

La pesquisa de la que se desprende esta ponencia se efectuó desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), lo que implicó combinar observaciones participantes, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis de documentos e indagación bibliográfica.

BÚSQUEDAS COLECTIVAS POR ALTERAR LA “MONOCRONÍA” EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

La irrupción de la presencialidad debido a la situación de pandemia, dejó visible cómo la escuela y los aprendizajes descansan tradicionalmente sobre el supuesto de la presencia cotidiana, por ello, lo acontecido en este marco, provocó el no saber qué hacer frente a quienes desarrollan relaciones disímiles con la escolaridad. Aún cuando el ausentismo estaba ya latente dentro del sistema escolar, y provocaba una constante ruptura con tal supuesto, ahora, emergieron con mayor fuerza, dificultades para dar respuestas pedagógicas adecuadas a las formas de presencia en lo escolar, que se contradicen con la expectativa arraigada que se posee de todo el tiempo, todos

los días.

Debido a ello, reaparecieron en escena en la mayoría de los centros educativos, ciertas preguntas provenientes de antiguos debates ¿cómo sostener y acompañar? ¿qué hacer ante la ausencia de niñas y niños, dentro de lo escolar? resurgiendo de ese modo nuevamente un problema insaurado desde hace mucho tiempo, ahora dado por un abrupto quiebre en las trayectorias escolares. El colectivo docente de la escuela en la que se enmarca este trabajo, constata esto a través de un intercambio conjunto:

M1 “[...] Creamos una forma que pudiera llegar a todos”

M2 “usamos todo, llamada, mensaje [...]”

M3 “[...] el Facebook de la escuela también”

M1 “[...] yo tuve clases, pero una vez sola tuve toda la clase. “N” y “M” por whatsapp (...) “N” fue la única que no se me conectó siempre y después fueron bajando. Pero en la semana que yo trabajaba [...] me hacían las tareas y ahora no me vienen [...] Ellos me pedían deberes en plataforma, no querían deberes en papeles, maestra deberes en Crea, Matific, PAM¹. Estuvimos viendo otras formas de resolver, los ejercicios de PAM, por ejemplo, que les ponía, me decían ponenos un montón y hacían lo que podían [...] Ahí era el whatsapp, la maestra, la familia y ahí estábamos trabajando, algunos avanzaron, otros me quedaron por la mitad”

M2 “pensamos tantas formas de reinventarnos”

M2 “sí tuvimos que [...] y nosotras acordamos, acordamos primero, a ver mandamos una actividad, para quién se la estamos mandando es para el niño, quién está leyendo esa actividad, es la madre, es la hermana más grande, es la que va al liceo, es la otra, es el otro que está en sexto, o sea tuvimos que ir bajando todo a la situación (Taller discusión 1 – 2020)

Cómo puede distinguirse a través de sus propias voces, estas maestras, asumen el problema que desafía a la escuela actualmente, que se origina a partir de la multiplicidad y heterogeneidad de recorridos escolares, y se encuentran experimentando “[...] la posibilidad de reconstruir los modos en que el estudiantado transita efectivamente por las instituciones educativas” (BRISCIOLI, 2017, p.10), a partir de una singular búsqueda que pretende dar respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes para sus niños, niñas. Las propuestas que han llevado adelante en este contexto, así como los planteamientos emergentes, en tanto, dan cuenta de una mirada que atiende a la pluralidad de trayectorias escolares, a esos modos de relación con la escolaridad que distan de lo previsto. Por esto, existe además, una preocupación inminente porque tareas llegue a niñas y niños, ya sea a través de recursos disponibles por medio de Plan Ceibal, por medio de grupos creados en Whatsapp o consignas escritas que fueron entregadas conjuntamente con viandas de alimentos a las familias. Todas estas actividades, requirieron de contar con un adulto referente mediador, que las recibiera, comprendiera, para transmitir las, así como contar además con una sincronía que permitiera a niñas, niños, adultos referentes y maestras evacuar dudas, reorientar consignas, tener perspectiva de por donde pasan las posibilidades y dificultades en los aprendizajes. Las familias dentro de este contexto, en tanto, cobraron otro lugar para la escuela,

¹ Los tres son recursos disponibles en línea dentro del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, más conocido como Plan Ceibal que combina el desarrollo de herramientas online, cursos y provee de hardware a los alumnos de las escuelas públicas. Crea (entorno virtual de aprendizajes), Matific (plataforma gamificada de matemática) PAM (Plataforma adaptativa de matemática).

se tornaron mediadoras del trabajo pedagógico, que estas maestras plantearon.

En este contexto las familias cobraron otro lugar para la escuela, en muchos casos se tornaron mediadoras del trabajo pedagógico que las maestras se plantearon desarrollar con sus hijas e hijos, éstas pasaron a incorporarlas como parte de la relación, ya que muchas veces una madre, un padre, una hermana, hermano, abuela o tía, era quien colaboraba en el desarrollo del trabajo enviado por la maestra. De este modo hacían referencias sobre este desafío conjunto las docentes en una de las discusiones efectuadas:

M2: “también decir que trabajamos por WhatsApp, otros en formato papel, otros hacíamos Zoom, otros trabajamos por Crea, porque había niños a los que no les llegábamos, o, que vinieron tres o cuatro días”

M5: “tenemos varias familias, con antecedentes de ausentismo, que no los traen, que están lesionando los derechos de sus hijos, yo tengo dos casos”

MD: “claro, ahora están amparados”

M5: “sí, ahora están amparados”

MD: “nosotros hicimos todo lo que está a nuestro alcance, sabemos que no, tampoco somos tan ilusas, ah no, acá la acortamos, porque entre el que tiene internet en la casa, y un equipo, y entre el otro, ya está, no mentira, no somos ilusas”

M2 “Ellos venían a retirar la vianda (...) y en ese momento que venían por las viandas, era el momento donde nosotros les entregamos, en formato papel”

M1 “también el hecho de que la familia nos haya ayudado para poder trabajar con los niños lo valoro muchísimo porque sacaron plata de donde no había, entonces yo tengo que tener un poco de respeto por eso, pensar bien las propuestas”

M3 “Si el vínculo”

M2 “Creo que fuimos muy respetuosas, no sé”

M3 “El vínculo con la familia pasó a estar pensado”

(Taller discusión 1, 2020)

Esta escuela, por otro lado, “mueve” su cotidiano escolar en pos de producir una alteración a la “monocronía” instalada dentro del sistema educativo, pensando sobre todo en las múltiples cronologías de aprendizajes de sus estudiantes.

RESISTENCIAS Y DESAFÍOS ANTE LA ALTERACIÓN DE MONOCRONÍAS Y LA DIVERSIFICACIÓN DE TRAYECTORIAS

Según Terigi (2020, p. 104), la monocronía del aprendizaje escolar, tiene por base un saber pedagógico y didáctico “por defecto”, lo que significa que recae en poder atender a una secuencia de aprendizaje único a cargo de un maestro en particular, sostenida a lo largo de un período de tiempo de enseñanza, donde todos los miembros de ese grupo aprendan las mismas cosas, es decir, se estaría frente a una cronología más o menos unificada de aprendizaje. La cual se encuentra arraigada a la forma escolar vigente y se vincula estrechamente con la conceptualización del tiempo escolar, puesto que este es el estructurador, organizador central de las actividades que se

llevan adelante en las prácticas educativas. Este cronosistema establecido, es el que

[...] dispone de condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grado, en un ordenamiento en el que cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades proponiéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (...), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza (TERIGI, 2010, p. 102).

No obstante, existe una muestra amplia en la historia escolar, sobre cómo planificar recorridos de forma idéntica no determina producir aprendizajes equivalentes, y además que atender a un único recorrido para el aprendizaje, condena a niños, niñas y jóvenes que no aprenden dentro de la formas y ritmos previstos por los saberes didácticos.

Lo plasmado, remite a una crisis de la monocronía, que no es reciente, sino parte de un viejo problema, que se origina en el marco de escuelas rurales, las que se vieron desafiadas a desplegar diferentes estrategias y saberes para visionar esta problemática, referida a la enseñanza y advertir, permitir contemplar cronologías de aprendizaje disímiles. Tal como aconteció en dichas escuelas rurales, las maestras de esta escuela, han avistado tal cuestión, advirtiendo esto como un problema cotidiano que requiere ser resuelto a través del colectivo, por medio de propuestas pedagógicas que contemplen las múltiples cronologías de aprendizaje, lo que ocasiona como manifiesta Terigi 2010, p. 108), una tensión entre el mantenerse dentro de los límites del saber pedagógico o “aventurarse” a emprender una búsqueda de otros modos de hacer, que pujan dichos límites, permitiendo salir del aprendizaje monocrónico, por ello existe una producción de saber pedagógico y didáctico, que emana del propio centro, dado por un permanente discutir, producir, ensayar. Sobre esto, las docentes de la institución, dan cuenta sobre cómo se ha configurado, pensado el trabajo que ellas vienen haciendo:

[...] el trabajo que nosotros hacemos ofreciendo otros formatos, es muy importante en nuestra escuela [...] nosotros hacemos propuestas diferentes, cambiamos nosotros, hacemos que no estén enfrente a una propuesta rígida [...] para potenciar los aprendizajes de los chiquilines, darles herramientas y promover avances en los aprendizajes de ellos, surgieron de ensayo, de ver evaluaciones, cosas que no encajaban, teníamos que buscar formas, hicimos de todo tipo de cosas para probar [...], el cambio de estructura, de clases, de lugares donde trabajamos [...], las formas de evaluar, el aprendizaje, el reconocer a las familias, el tener en cuenta la opinión de los niños [...], todo es diferente, los resultados, es un cambio de mentalidad, como un clic que tenemos que hacer los maestros ([...] (Entrevista MC, 2020).

A partir de la situación de pandemia, de las variantes que se han dado en las propuestas del trabajo efectuado, una de ellas visibiliza la escuela como:

[...] un lugar de vínculo, que no se puede reemplazar, por ninguna otra cosa, ahora que estuvimos en la virtualidad, como que humanizamos las máquinas, diría yo, para enfrentarnos a nuevos desafíos (...) es un lugar donde aprenden otras formas de vínculo, de tratar y ser tratados, aprender a respetar y ser respetados (Entrevista MC, 2020).

Para sostener, posteriormente que pensar la escuela desde esta clave, demanda:

[...] un trabajo muy intenso, no tenemos un minuto en la escuela como

para pensar en la escuela (...) la escuela es un espacio donde actuar, orientar, decidir, acompañar, a mí me queda esa parte de crítica, que no me da tiempo para pensar en la escuela, recién cuando vengo a mi casa, y ahí tengo los tiempos para pensar [...] (Entrevista a MSD, 2020).

Las alteraciones que esta institución ha realizado, más allá de las complejidades que se han originado, tienen que ver con cómo lograron “(...) poner en entredicho la monocronía como verdad pedagógica, no para desbaratar nuestro accionar, sino para producir una ruptura con aquellos saberes que, aunque tienen el valor de haber estructurado nuestro mundo de ver el mundo de la escuela, nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente” (Terigi, 2010, p. 109). Esto es remarcado por una de las docentes al plantear porque se creó tal propuesta:

[...] es una necesidad y tiene que haber todo un pienso, hay una necesidad de ver a esos niños, que no se logran ubicar en ciertos grupos (...), nosotros que detectamos ciertas cosas, cuando vemos incomodidades, bueno vemos, en qué clase este niño puede funcionar mejor, la idea es que, no perder a ese niño y que en su nivel siga aprendiendo (Entrevista MSD, 2020).

Se percibe en sus palabras, un desafío instalado, acerca de pensar en trayectorias escolares discontinuas, “no encauzadas”² para diversificarlas. Si bien las trayectorias escolares, han sido un tema abordado desde diversos estudios sobre infancias y adolescencias, tanto en políticas educativas o sociales, sobre todo por lo que se requiere [...] cuando un sistema educativo se convierte en universal y (...) no se puede disociar el debate aún más amplio sobre el sentido de cada uno de los tramos educativos (y sus propuestas curriculares) al devenir universales, ni de la reflexión acerca del régimen académico que emplean para evaluar los aprendizajes [...] (UNICEF, 2017, p. 19).

Al analizar a Uruguay, su historia en cuanto al ámbito educativo, se visiona no solo esta disputa instaurada, además una instalación, aplicabilidad de diferentes dispositivos que permitan apoyar de forma personalizada a estudiantes, aunque con ello solo se puede detectar que aún se sostiene “[...] un sistema estructurado, rígido y uniforme [...] e intentos, en distintos momentos para acompañar trayectorias escolares y flexibilizar su progresión entre grados” (UNICEF, 2017, P. 25).

Las tentativas, plasmadas en párrafos anteriores, permiten entender cómo existe un inicio de búsquedas de respuestas ante los desafíos y resistencias planteados, así como una conciencia sobre fenómenos particulares, como la repetición, el rezago escolar y la desvinculación educativa, por eso se crean cursos, propuestas que van relacionadas con términos como compensación, recuperación, por ejemplo. De esta forma, dentro del repertorio de políticas educativas, en los últimos diez años, se fueron incorporando distintos programas, que persiguieron la mejora de aprendizajes, prevenir la desafiliación educativa, o poder lograr una reinserción de aquellos desvinculados de la educación, como el denominado Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, que apostó a facilitar la trayectoria entre ciclos, para lograr alcanzar la universalización anhelada, el egreso deseado.

Lo divisado, solo evoca y confirma que el desacople de trayectorias escolares de aquellos recorridos esperados por el sistema por parte de niños, niñas, adolescentes o jóvenes, no es una

² Al analizar las trayectorias reales de los sujetos dentro del ámbito educativo, se pueden “reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues parte de los niños, y jóvenes transitan su escolarización de modos homogéneos, variables y contingentes” (TERIGI, 2009, p.13).

novedad. Lo que sí lo es, es cómo un problema individual, se empieza a ver a escala de un sistema específico a nivel general, donde se da una reconsideración de tal categoría, dando paso a un interesante giro y provocando un objeto de reflexión pedagógica. Aunque, debe resaltarse cómo aún distinguido tal avance sustancial, siempre se está “[...] en una etapa del planteo de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en diversos niveles tienden a priorizarse los mismos problemas” (TERIGI, 2008, p. 29). La profundización de esto, requiere de visualizar concretamente, el par unidad/diferenciación que se ha sostenido para pensar desde la justicia y entender cómo la unidad no es garante de la misma. Igualmente, hace falta ir sobre “[...] la memoria de que la homogeneidad ha sido productora de justicia” (TERIGI, 2008, p. 67), puesto que la ausencia de la misma, de toda diferenciación pasa a ser productora de fragmentación, de injusticia.

Contrariamente a las desestimaciones que han emergido ante las experiencias que se han originado bajo la ruptura de tal homogeneidad establecida, hay un conjunto relevante de colectivos docentes uruguayos, que desarrollan desde la postura que afirma cómo “lo común [...] ha sido nuestra forma de entender la igualdad durante décadas, [...] hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas” (TERIGI, 2008, p. 68), no es ninguna garantía de ésta. Son estas maestras, maestros de estos centros públicos, las que remarcan como existe una preocupación sobre los propósitos políticos, que pretenden que sujetos efectúen trayectorias escolares, continuas y completas, dado que en nombre de ello, se podría arremeter contra la singularidad, porque “[...] en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar” (TERIGI, 2009, p. 14), por eso, resaltan el poder poner en cuestión estos supuestos, para “demoler” las barreras que se encuentran impidiendo el cumplimiento de derechos educativos, que necesita de la “no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos” (TERIGI, 2009, p. 14). Al tener una mirada sobre los derechos educativos de los sujetos, emana una inquietud cada vez más colectiva por parte de estos actores educativos, sobre las definiciones de políticas educativas, entendiendo que estas entran en crisis, porque solo se insiste en algo que se conoce que no funciona y que contrae complejidad para sostenerlo como sustento universal y pedagógico - didáctico. Esto sucede sobre todo, porque se entiende que “(...) la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, las situaciones (...) seguirán produciéndose” (TERIGI, 2009, p. 10) y por sobre todo que el pensar en trayectorias “no encauzadas” como señala Terigi (2010, p. 8), requiere de considerar cómo ciertas trayectorias escolares no siguen el modelo de las trayectorias teóricas, siguen otros recorridos, los que no atienden al avance grado a grado, por año, con lo que no se da ya garantía de aprendizaje.

Es por lo indicado, que este colectivo de maestras, comprende que esas trayectorias teóricas, estructuran los saberes pedagógicos, el “[...] cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar” (TERIGI, 2010, p. 8), de ahí, la apuesta por pensar otras formas de hacer escuela una que produzca alteraciones en cuanto a ello, tal como lo explicita su subdirectora:

“nosotros en esta escuela, trabajamos de otra forma, los niños están integrados con otros niños, entonces tienen que aprender no solamente a trabajar con su grupo, de pares, de clase, sino a trabajar con otros, se los apoya, es la modalidad de la escuela también, porque se tiene la idea de cada maestra con su clase y que solamente le tienen que hacer caso a su maestra y no, acá no, acá los días miércoles cuando los grupos se organizan por niveles claro, le toca trabajar con la de primero, le toca trabajar hasta con la de segundo, y trabajar con la profesora de Educación Física, están atendiendo a diferentes referentes, el centro es

la atención personalizada, y el lograr que cada niño mejore, su situación en cada nivel. Hay también, una movilidad permitida, que hace que varios niños puedan estar en nuestra escuela, y bueno es también, una de las improntas de nuestra escuela, y ahí ves como el grupo docente, y todo el colectivo trabaja en función de un niño, porque acá los niños son de todas las maestras (Entrevista a MSD, 2020)

Esta “movilidad” emerge porque perciben interrupciones dentro de la trayectoria escolar, del curso regular pautado, puntos críticos donde se producen “[...] las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc.[...]” (TERIGI, 2010, p. 9) y cómo en la medida que esto acontece hay “[...] un riesgo fuertísimo que plantean las trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se vuelvan invisibles” (TERIGI, 2010, p. 9). Asimismo, el permitir otros desplazamientos, el trabajo desde otro modo de hacer, la escuela se aleja de la concepción de fracaso, que durante décadas “empapó” lo educativo, denominándose como “fracaso escolar masivo”, explicado desde un modelo totalmente individual, cuyo propósito principal recaía en prevenir tal fracaso, mediante mecanismos de diagnósticos, derivaciones y recuperación de niñas y niños considerados con dificultades, que conllevan grandes procesos de etiquetado y segregación producto de la puesta en marcha de dichos mecanismos. La visión del fracaso desde el modelo individualista, es puesto en entredicho por estas docentes, apareciendo una ruptura clara sobre ese “[...] núcleo de sentido común desde el cual fue pensado el problema de los niños y niñas que no aprendían en los ritmos y tiempos y de las formas en que lo esperaba la escuela” (TERIGI, 2009, p. 6). Así lo explica una de las maestras de este centro,

[...] lo que hace diferente las propuestas de la escuela, es que tenemos esa apertura que se necesita para los niños, propuestas diferentes, donde no haya topes, dónde no haya clases, donde pueda ser el de sexto, incluso monitor de los niños de primero, acá se trabaja mucho eso en forma, que vayan de una clase a otra, en realidad nosotros deberíamos de pensar, diferente siempre, porque ellos se adaptan a lo que nosotros hacemos en realidad, eso da otra oportunidad, ver diferente el aprendizaje, lo vemos así, tenemos todos los años para aprender, no importa en qué clase estás (Entrevista MC, 2020)

A MODO DE CIERRE

Las irrupciones que ocasionó la pandemia en el ámbito escolar, provocó que maestros y maestras emprendieran una búsqueda de propuestas pedagógicas disímiles a pesar de las resistencias y de los viejos sentidos instaurados hasta el momento en lo educativo, en las aulas o prácticas, que ahora requirieron de ser revisados, repensados desde otro escenario, ahora desde una “educación híbrida” que involucra la presencialidad, la no presencialidad y lo virtual. Lo acontecido, llevó a este colectivo docente a construir posiciones en relación a los desafíos y tensiones suscitadas durante esta emergencia sociosanitaria, que dejaron visible las desigualdades existentes, a la vez que procurar respuestas al padecimiento social, vinculado todo a una sociedad desigual que este marco profundizó. El acceso desigual a bienes materiales y culturales, provocó que niños, niñas tuvieran avatares en sus trayectorias escolares, por ello se desarrollaron múltiples estrategias para brindar herramientas, recursos que sostuvieron, acompañaron, dieron continuidad a estas trayectorias, diversificando éstas, a través de la ruptura con la monocronía de aprendizajes, de tiempos, espacios, tratando de garantizar el derecho a la educación de todos, mediante la atención a las múltiples cronologías de aprendizaje y trayectorias personales presentes. Y una

vez más, a pesar del rol relegado a la distancia, que tuvo la escuela, a través de cada pantalla, de cada material entregado, se apreció su valor e importancia dentro de este período de tiempo dado que existió como menciona Teigi (2020), una apuesta continua, a través de múltiples intentos por asegurar la continuidad pedagógica, entendiendo que “[...] el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo, aprender juntos [...] y al mismo tiempo crear algo común para acompañar a cada uno en su singularidad” (MEIRIEU, 2020, p. 32).

FUENTES

CODICEN (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Montevideo, pp. 1 - 36. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf> (Acceso el 01 de noviembre de 2020).

PODCAST (2020). *El desafío de educar sin aulas*, de FES en América Latina y El Caribe en alianza con la Revista Anfibia. Disponible en: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNo-b3luZm0vcy8yMTgzY2M4NC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/MGEyZTkxZTctNTE4ZC00MjNlLTlmZjYtOWJmYWYzNTk3OWYx?ep=14> (Acceso el 01 de noviembre de 2020).

UNICEF (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Montevideo, Uruguay. Disponible en: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184 (Acceso el 1 de noviembre de 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briscioli, B. Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Revista *Actualidades investigativas en educación*. Costa Rica. Vol. 17, pp. 1 - 30, set/dic, 2017.

Meirieu, P. (2020). *La Escuela Después ¿Con la pedagogía de antes? Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogos 2020*. Argentina y Brasil, pp. 31 - 36. Disponible en: <https://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf> (Acceso el 01 de noviembre de 2020).

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: DUSSEL, Inés (Coord.). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> (Acceso el 12/06/2020).

Terigi, F. (2010a) *Las cronologías de aprendizaje un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada durante la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo, La Pampa. Argentina, 23 de febrero de 2010.

Terigi, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación saberes alterados*. Argentina: Del Estante, pp. 99 - 110.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Disponible en: <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html>. (Acceso el 12/06/2020).

IMAGINÁRIOS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS EM REDE

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria

Andrea Becker Narvaes

Universidade Federal do Pampa

Regina Sylvania Irgang

Universidade Federal da Fronteira Sul

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), inscrito no CNPq desde 1994, com vinte e sete anos de existência, foi construído tendo como referência a teoria do imaginário social de Cornelius Castoriadis (CASTORIADIS, 1982). Nossa Pesquisa coletiva do grupo com desenho interinstitucional, desde 2019, traz o tema dos imaginários e das políticas de formação inicial. Num primeiro momento, esteve focada, na análise documental dos currículos dos cursos de licenciaturas comuns na modalidade presencial, de Universidades e Institutos Federais, da região Sul do Brasil. Nossa intenção, num primeiro desenho da pesquisa, foi produzir um mapa que pudesse “alimentar” dados e sendo subsidiado por elementos já organizados por Observatórios. Esses Observatórios vêm se debruçando sobre as Políticas Públicas, especialmente nas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de 2015 (BRASIL, 2015) e, as Diretrizes para a Formação Inicial e as Diretrizes para a Formação continuada de 2019 (BRASIL, 2019). A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi foco dos nossos estudos e debates, visto que, a Resolução de 2019 (BRASIL, 2019) objetiva, basicamente implantá-la com outro imaginário social.

Pela lente do imaginário social, temos duas categorias centrais que são as concepções de instituído e instituinte, como o que temos e o que ainda não vislumbramos. Pensar nesses dois conceitos no campo das políticas é movimentar o par em tensão constante, entre o feito e o a ser feito, entre grupos que orientam a política e outros que ficam na resistência, no ruído, na problematização do instituído.

Como pesquisadoras e professoras formadoras que têm trabalhado nos cursos de licenciaturas de universidades e institutos em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, a perspectiva de um projeto de sociedade democrático, inclusivo, aportamos nosso olhar para o lugar do debate das diversidades étnica, sexual, de classe, de credo e as questões relacionadas à pauta dos Direitos Humanos na formação docente.

As diretrizes para a formação inicial e continuada de 2015 (BRASIL, 2015) trazem a preocupação com os grupos que estavam invisibilizados nas narrativas e estudos dos espaços formativos da universidade e da escola básica. Bem como na orientação que os currículos traduzissem em disciplinas, seminários ou outros componentes curriculares que pudessem dar conta desses conteúdos formativos e disposições para outros repertórios capazes de produzir emoções e sentimentos de alteridade, de respeito às diferenças.

Ainda nos interessamos de compreender como esses processos foram sendo discutidos

e organizados no âmbito das instituições formadoras, tendo em vista a discussão e acompanhamento da construção democrática das instituições e da sociedade brasileira.

As diretrizes curriculares, como parte das políticas educacionais, são traçadas tendo em vista a entrada e permanência dos jovens na universidade e se inscrevem por linhas que levam a pensar os currículos de sua formação pessoal e profissional. Os programas para a formação inicial carregam intencionalidades implícitas e explícitas na direção de colaborar ou impedir uma educação inclusiva e democrática.

Por sua vez, escolhido o curso a profissionalizar-se, nas licenciaturas, para a docência, a área de formação mostra as possibilidades em ampliar o olhar que viabiliza figurar um repertório cultural de etnias, gêneros, religiosidades e outros marcadores de pertencimentos identitários, crenças e manifestações sociais, representativos de suas comunidades de origem. A pesquisa que apresentamos encorajou-se a perguntar: que significações imaginárias sobre a docência passam políticas e práticas de formação inicial atualmente no país? Em que medida as propostas formativas construídas em âmbito nacional, normatizadas pelo Ministério da Educação, e nos currículos dos cursos de licenciatura das Instituições Superiores Federais de Ensino, caminham na direção da democratização da educação?

Das perguntas mais gerais, passamos às particulares, pois, dessa forma, desenvolvemos um processo de pesquisa que versa sobre a problematização da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015); principalmente, no que toca à incorporação do princípio de respeito e valorização da diversidade, nas propostas e experiências formativas de algumas licenciaturas comuns entre as Universidades e os Institutos Federais da região sul do Brasil. Entendemos que a educação para a diversidade, baseada no reconhecimento e respeito às diferenças, é um princípio fundamental para uma educação pautada para a formação da cidadania democrática.

Nesse intuito, aproximamos o diálogo a fim de consolidar uma rede composta por pesquisadoras de seis instituições de Educação Superior, sendo quatro Universidades e um Instituto Federal; interligando-se em uma pesquisa interinstitucional entre professoras da educação superior e básica, orientandas de pós-graduação e graduandas. A rede que tecemos se fortalece e nos aproxima em tempos de isolamento social. O movimento nos conecta virtualmente para a construção de saberes, estudos e experiências que tangem à temática da diversidade, políticas de democratização da educação e o imaginário instituído e instituinte (CASTORIADIS, 1982) nos cursos de licenciaturas.

A metodologia que empregamos buscou pela combinação de instrumentos e procedimentos que trouxessem para o estudo os imaginários dos cursos comuns aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e às Universidades Federais participantes, que foram: Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Matemática, na modalidade presencial. Os instrumentos de pesquisa foram combinados e recombinaos na busca pelos imaginários, que se manifestam a partir do entrelaçamento que configuram os programas curriculares, as orientações normativas (BRASIL, 2015; 2019); e os estudos pertinentes às histórias de cada instituição e corpo docente que propõe-se a assinar os campos que salvaguardam em suas pesquisas.

Os estudos que referendaram as discussões e impulsionaram os encontros para os saberes que vão se construindo, contaram com a participação de convidados especialistas e gestores das instituições pesquisadas. Assim, partimos desde a análise documental (GIL, 2012; LAKATOS; MARCONI, 2009) dos programas dos referidos cursos de licenciatura, ao cruzamento das percepções com as falas dos convidados. Em todos os momentos nos debruçamos a conhecer mais das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor (BRASIL, 2015; 2019).

Até este momento, não findadas as análises realizadas acerca das narrativas (BARDIN, 2012),

procuramos entender de que forma as instituições resistem em seus programas de curso adequando-se às exigências das últimas Diretrizes (BRASIL, 2019) sem abrir mão de um processo de democratização que vinha em curso. Mas, possivelmente, redirecionado para um olhar que tivesse voltado a adequar-se à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2017), conforme solicitação normativa.

ALGUMAS ANÁLISES PROVISÓRIAS

As propostas de formação inicial, de cada instituição e curso estão documentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nesse sentido procedemos à leitura de 46 Projeto Pedagógicos de Cursos, relativos às licenciaturas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Estudamos esses documentos locais com o objetivo de encontrar um desenho curricular próprio de modo a contemplar o estudo da diversidade como previsto no documento nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015).

Quadro 1- Número de cursos por instituição

INSTITUIÇÃO	IFSUL	IFFAR	IFRS	FURG	UFSM	UFRGS	UFPEL	UNIPAMPA	UFFS	TOTAL
N ° PPCS	5	3	8	4	7	7	4	6	2	46

Dos quarenta e seis (46) PPCs que examinamos, nove (09), eram de cursos de Pedagogia, oito (08), de cursos de Química, oito (08), de cursos de Ciências Biológicas, treze (13), de cursos de Matemática e (08), de cursos de Física. Examinamos, particularmente, as matrizes curriculares das licenciaturas no ano de 2019 e observamos que a quase totalidade dessas, contava com componentes curriculares que descreviam em suas ementas o estudo da diversidade: “étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”, de acordo com as DCN 2/2015 (BRASIL, 2015). Nos documentos dos projetos de cursos que tivemos acesso encontramos 73 diferentes disciplinas que abordavam em sua ementa as temáticas relativas à diversidade. Assim distribuídas por Instituição de Educação Superior:

Quadro 2- Número de disciplinas por instituição

Instituição	Nº de disciplinas sobre diversidade
IFSUL	6
IFFAR	2
IFRS	7
FURG	5
UFSM	6
UFRGS	20
UFPEL	10
UNIPAMPA	15
UFFS	2

Ao analisarmos as ementas destas 77 disciplinas, encontramos em 37 delas, a referência ao tratamento da questão étnico-racial e em 44 delas, a abordagem da questão de gênero, em 14 a diversidade sexual e apenas em 4 as temáticas da diversidade religiosa e geracional.

Quadro3- Temas em destaque nas ementas

PALAVRAS CHAVE	FREQUÊNCIA
DIVERSIDADE	
gênero	44
étnico racial	37
sexualidade	14
religiosa	4
faixa geracional	4

O descritor que mais vezes aparece (44 vezes) é o descritor gênero, mostrado nos textos das ementas. Em relação aos demais elementos mencionados sobre abordar a diversidade, está mencionado: o estudo étnico-racial (37), sexual (14), geracional (4) e religioso (4), indicando a opção pelo estudo desses aspectos da diversidade por parte dos formadores de professores, que são quem elaboram os PPCs. A maioria das disciplinas que trata da diversidade de gênero o faz, principalmente, associada à questão étnico-racial e de classe, dentre outras, o que supõe um entendimento dos estudos de gênero relacionado a outras variáveis. Tal evidência permite ampliar a compreensão das diferenças e das desigualdades, apontando para a compreensão da questão de gênero e suas interseccionalidades. Uma última questão a considerar é que na contramão das ações de políticas conservadoras que retiraram do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação a temática de gênero, as propostas de formação inicial de professores, assim como a Resolução 2/2015, se colocam como resistência às ondas ultraconservadoras.

Muito embora o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais sempre que menciona o conteúdo da diversidade, e o faz por dez vezes ao longo das dezesseis páginas da Resolução nº 2/2015 (p. 1,4, 5,6, 8, 10,11, 12 e 13) (BRASIL, 2015), cita lado a lado as questões étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, os cursos de licenciatura, definem modos particulares de atender à resolução. Em geral, abrem mais ou menos espaço na consideração da diversidade como parte do currículo. O imaginário da diversidade nos currículos aponta para a ênfase nos estudos de gênero e étnico-raciais como um compromisso de ampliar e qualificar a formação de professores.

Com o objetivo de dar voz aos sujeitos que vivenciam as políticas, procuramos os coordenadores de curso para registrar seus depoimentos sobre o processo de discussão e adequação das licenciaturas à Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015). Do total de coordenadores convidados para a entrevista, dezesseis responderam afirmativamente. A intenção da entrevista aos coordenadores de curso era conhecer o processo de discussão e adequação curricular à orientação estabelecida pela Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) em relação ao tema da diversidade na formação docente. A totalidade dos cursos instaurou um processo de discussão sobre as mudanças curriculares sugeridas pela Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015), sendo que o tempo dedicado e a forma como foram efetivadas as mudanças curriculares apresentaram alguma variação entre as instituições de educação superior.

Em relação à processualidade do debate, alguns coordenadores destacaram o papel das pró-reitorias de graduação para coordenar as discussões e orientar encaminhamentos a respeito do documento nacional. Tal fato configura uma dimensão institucional das políticas de formação de professores que influem fortemente na configuração curricular de cada proposta de formação inicial docente. No que se refere às mudanças efetivadas nas licenciaturas para atendimento a Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015), a solução vislumbrada pela maioria foi a inserção na matriz curricular de uma ou mais disciplinas que contemplem o estudo da diversidade. Algumas

instituições optaram para que essas novas disciplinas ficassem a critério decisório dos Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso e outras instituições consideraram que a melhor solução seria a instituição de disciplinas únicas para os diversos cursos de licenciatura. O que pareceu repetir-se tanto na solução institucional, quanto na solução por curso, foi o entendimento que a inserção do conteúdo da diversidade nas propostas formativas docentes, como previsto na Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015): “étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” se configurasse em acréscimo de disciplinas na grade curricular.

Os componentes curriculares propostos para esse fim, assumiram o formato de disciplinas obrigatórias com trinta horas-aula. Uma diferença importante aparece no projeto pedagógico institucional dos Institutos Federais como citado pelos coordenadores. Estes, por sua vez, além de entenderem que o tema da diversidade é tratado nas disciplinas do curso, contam com estruturas institucionais com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, como estruturas formativas para seus acadêmicos, docentes e técnicos.

A investigação dos estudos proporcionada pelo cruzamento das temáticas recomendadas pelas Diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015) já implantadas nos currículos e os estudos feitos a partir das falas dos gestores, mostraram que há uma resistência se instituindo entre os formadores, dada à historicidade de um corpo docente que se vê defensor de uma abertura ao diálogo frente às palavras mais recomendadas no último documento (BRASIL, 2019). Esta constatação é importante que venha a ser publicada, pois fortalece a rede que defende direitos básicos promovidos pelo Estado a todos, principalmente do grupo que ainda tem menos acesso a eles. A saber: saúde, educação, alimentação, saneamento, entre todos os outros direitos expostos principalmente em épocas de calamidade pública.

As palavras mais frisadas que foram trazidas nos últimos documentos oficiais foram “habilidades” e “competências”, ligando-os necessariamente à BNCC (BRASIL, 2017), que sugere a paridade de conteúdos e sua importância em todas as regiões do país. Com isso, cria dificuldades à possibilidade de estudos locais, salvo haver tempo depois de cumprir uma listagem de conteúdos a serem ministrados. Mostra ainda, uma redução na autonomia das escolas e dos professores para estabelecer estudos prioritários e significativos das características temporais e territoriais, cedendo espaço à generalização de conteúdos pré-estabelecidos. O que desvaloriza o conhecimento do professor, bem como nega a abertura à discussão de uma sociedade diferente daquela descrita pelos poucos que a narram.

O descompasso entre a Resolução de 2015 e 2019 (BRASIL, 2015; 2019) não pode ser desconsiderada, principalmente, pautada no conceito de competências, alinhado à BNCC (BRASIL, 2017). Dias e Lopes (2003) apontam que esse conceito não é novo e é carregado de um imaginário instituído em processos de avaliação centralizado em resultados. Vincula, assim, a educação aos interesses mercantilistas, através de uma educação possível de controle, voltada a formar capital humano. O currículo por competências retoma as ideias das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2002 (BRASIL, 2002), relacionando a eficiência do professor ao desempenho do aluno, passando a visar comportamentos desejáveis para um perfil de professor eficiente.

Outro aspecto que encontramos é a característica de um posicionamento governamental para uma formação inicial de professores que se habilite a ministrar conteúdos. Evidenciamos que não há questionamentos acerca das condições estruturais da escola básica, que oferece condições precárias para o melhor aproveitamento dos estudos proporcionados como fundantes da escolarização. Ao delimitar as condições para uma formação que se construa pelo diálogo a partir de princípios voltados ao respeito à democratização de acesso à educação, restringem-se tam-

bém as possibilidades de mudanças que fundamentam as bases da atual sociedade.

Dentro de um cenário que ainda se edifica uma escola precarizada de infraestrutura, o discurso que ecoa capacidades particularmente voltadas às habilidades e competências da docência, ressoam como sendo de responsabilidade cada vez mais individualizada e de caráter privado; quando, uma vez desprezado o valor coletivo do trabalho voltado para o crescimento público, grupos cada vez menores somam cifras aumentadas de suas riquezas e grupos cada vez maiores somam perdas aquisitivas à sua sobrevivência.

Buscamos contrapor o texto da legislação e os currículos de curso, no que se refere ao modo como os projetos de formação contemplam o

(...) compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva” e chama atenção para que se “promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (§ 5º - II, BRASIL, 2015).

Compomos o desenho de ação investigativa com a teoria do Imaginário (CASTORIADIS, 1982; 2007) desejamos olhar, tanto para a dimensão das normas instituídas, quanto para os movimentos instituintes que estão sendo dialogados e pontuados como elementos relevantes no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para educação básica.

Os diálogos em rede têm nos permitido ampliar os estudos realizados no decorrer das políticas educacionais brasileiras, as influências internacionais frente ao modelo e às demandas da democratização da educação. Além disso, reafirmamos a importância de um espaço público para o diálogo, o olhar para os contextos e seus sujeitos, para a problematização desse aligeiramento de alternativas e implementação curriculares para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. *CNE Parecer CNE/CP nº 15/2017*, aprovado em 15 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de jun de 2020.

BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CP 1*, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> . Acesso em: 02 de jun de 2020.

BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CP nº 2*, de 19 dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12 de out de 2019.

BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 02 de jun de 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

EJE TEMÁTICO

LAS POLÍTICAS REFERIDAS AL CUERPO EN LA EDUCACIÓN.

AS POLÍTICAS REFERIDAS AO CORPO NA EDUCAÇÃO.

PONER EN OBRA LA CULTURA. ARTEFACTOS (CULTURALES) Y EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS¹.

Inés Scarlato²

Karen Kühlsen³

Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

Este breve texto se propone esbozar algunas ideas en torno a la cultura en el mundo moderno, la producción de artefactos y su relación con una educación de los sentidos⁴. Entre los principales intereses del Grupo de investigación **Educación, Sociedad y Tiempo Libre** (ESTiL)⁵ está la pretensión de profundizar en discusiones en torno a las formas culturales en la contemporaneidad, las transformaciones en la producción de objetos (culturales) así como la recepción de estos objetos y lo que ellos producen.

El trabajo del grupo⁶ en los últimos años hace especial énfasis en los problemas teórico-me-

¹ Este trabajo avanza sobre la temáticas y textos del seminario 2021 del grupo de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ESTiL): “Objetos culturales y patrimonio. Posibilidades de abordaje desde una perspectiva materialista crítica”.

² Doctoranda del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina. Magister en Educación por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil. Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo, Uruguay. Docente Asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF/Udelar) y co-directora del Grupo de investigación Educación, sociedad y tiempo libre (ISEF/CSIC/Udelar y NEPI/AUGM). Es autora de artículos y capítulos de libros donde aborda la cuestión del tiempo libre en las sociedades modernas y contemporáneas.

³ Maestranda del Programa de Posgrado en Ciencias Humanas con opción en Antropología de la Región de la Cuenca del Plata de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo, Uruguay. Docente Adjunta del Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio (ISEF/Udelar) y co-directora del Grupo de investigación Educación, sociedad y tiempo libre (ISEF/CSIC/Udelar y NEPI/AUGM). Es autora de artículos y capítulos de libros donde aborda la cuestión del tiempo libre y el juego en las sociedades modernas.

⁴ Los procesos de profundización en la temática han derivado en la participación de algunos de los integrantes del grupo en el proyecto *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (entre as décadas finais do século XIX e a década de 1970), desarrollado junto a la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), con financiación del CNPq (n. 409171/2018-2).

⁵ Este grupo se desprende del GPEPI (2004-2017), constituyéndose como grupo en 2016, formalizándose como grupo CSIC (Nº. 882893). En ese mismo año se integra al Núcleo Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

⁶ Como parte de los productos de este trabajo y los vínculos con otros grupos de investigación se están desarrollando dos proyectos: *Juegos y Juguetes del Uruguay*. (Investigación + Desarrollo de CSIC/Udelar) y *Juego, Tiempo Libre y Ocio*. Memoria lúdica y patrimonio cultural en el barrio Paso de las Duranas. (Espacio

todológicos que han atravesado las instancias de seminarios internos, así como los trabajos de sus integrantes. En este marco, toman un lugar de privilegio los abordajes provenientes de la primera generación de la Escuela de Frankfurt que, en diálogo y tensión con otras perspectivas, han contribuido a pensar temas como: historia y experiencia, arte, industria cultural y tiempo libre, juegos y juguetes.

EL PASAJE DE LA EXPERIENCIA A LA VIVENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Benjamin ha buscado reconocer y analizar las múltiples transformaciones de las sociedades contemporáneas asociadas a la vida en la ciudad moderna, los retos de la relación con el desarrollo de las tecnologías y el aumento del ritmo en la producción como fundamentales en las diversas esferas de la vida urbana. Estos procesos marcan transformaciones en la percepción sobre la ciudad, las relaciones con el mundo de los objetos, así como las instancias sociales con las demás personas que la habitan develando la configuración de una nueva sensibilidad social (Benjamin, 2011b). El Libro de los Pasajes (2005 [1927-1940]) es señalado como su gran proyecto para intentar entender las transformaciones de la subjetividad desde la realización de una arqueología de la modernidad tomando como referencia para el análisis París del siglo XIX (Bassani et. Alter 2013). Este proyecto que comenzó en 1927 y se ve interrumpido por las circunstancias de su muerte ha dado, a lo largo del proceso, el desprendimiento de otras producciones asociadas entre las que destacamos Sobre algunos temas en Baudelaire (Benjamin, (2010 [1935-1940])⁷ y Experiencia y pobreza (Benjamin, (1989a [1933])), como principales referencias para este trabajo.

El especial interés por el concepto de experiencia radica en la posibilidad de reconocer los vínculos con el desarrollo tecnológico de la época y las transformaciones en las producciones artísticas, así como técnicas y sus implicancias en valorar mutaciones en las formas de la existencia. La detención en la producción y recepción literaria, en especial de la poesía lírica permite a Benjamin establecer una hipótesis de trabajo; “(...) ello podría deberse a que la experiencia de los lectores se ha transformado en su estructura.” (Benjamín; 2010: p. 8)

Narración como imposibilidad es uno de los supuestos benjaminianos en el texto Experiencia y pobreza (Benjamin, (1989a [1933])), que, si bien es anterior al desarrollo que hace en el texto sobre Baudelaire, ingresa una dimensión de las transformaciones asociadas a su experiencia contemporánea, la guerra. Esta guerra, que para Benjamin (1989) aparece de manera brutal, es una guerra donde “(...) se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable (...)” (p. 1). Esta pobreza que presenta Benjamin, si bien tiene múltiples dimensiones, pone el énfasis en aspectos sensibles que se anclan en lo humano “Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos, se encontró indefensa en un paisaje en el que todo menos las nubes había cambiado, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas de explosiones y corrientes destructoras estaba el mínimo, quebradizo cuerpo humano.” (Benjamin, 1989, p.1)

Las formas en que se hacen presente y se establecen estas transformaciones nos llevan a valorar diversos aspectos de la producción en todos sus términos, asociados fundamentalmente a la producción en serie. Estos métodos aplicados a una lectura de los diversos objetos de la cultura modifican la forma de su recepción, así como las formas sensibles para con esos objetos.

de Formación Integral CSEAM/UdelaR)

⁷ Este trabajo, que data de 1939, es la reelaboración de un texto anterior, París del segundo Imperio en Baudelaire (1938), que es uno de los últimos textos producidos por Benjamin y tiene la particularidad de recoger las discusiones con Adorno en esa época a partir de los requerimientos del Instituto de Investigación Social radicado en Estados Unidos (Seligmann-Silva, 2009).

As transformações vividas na modernidade, muitas delas relacionadas ao desenvolvimento da tecnologia, resultariam, segundo Benjamin, na intensificação do fator de choque (Chockmoment) em praticamente todas as esferas da vida, acarretando a estruturação de uma nova forma de percepção que se refere a uma das mais importantes transformações subjetivas captadas por ele em relação ao crescente processo de desenvolvimento tecnológico da época. Trata-se do conceito de vivência de choque – Chokerlebnis. (Bassani et. alter, 2013, p.79)

Para Benjamin todo el proceso de la experiencia narrativa en su relato y en su recepción han cambiado dada la imposibilidad de disponer de un tiempo para el relato, así como para la escucha (Benjamin 1989 a) donde:

a experiência exige um tempo de reflexão que seria incompatível, tanto quantitativa quanto qualitativamente, como aquele da esteira de produção, na qual o trabalho é realizado contra o tempo, ou daquele das grandes metrópoles. O ritmo da experiência e da narrativa é aquele do trabalho manual – típico, portanto, dos modos pré-capitalistas de produção –, que dispõe do tempo com intensidade (Bassani et. alter, 2013, p. 79)

Considerando esta serie de argumentos en torno a las transformaciones en la experiencia personal y social, asociada la relación humana con la técnica y la producción el autor tomará una de la hipótesis del trabajo de Sigmund Freud

(...) particularmente en relación a lo inconsciente, va a realizar una distinción entre experiencia y vivencia; mientras que la primera va a ser pensada dentro del registro inconsciente, como algo a lo que el individuo no puede acceder por medio de su propia voluntad, la vivencia se sitúa dentro del orden de lo consciente, como aquellos conocimientos estabilizados que el individuo domina y manipula. (Kühlsen, et alter, inédito)

La relación entre el concepto de experiencia y el de vivencia incorpora las nociones de memoria⁸ y recuerdo: “(...) los recuerdos operan como conocimientos estabilizados y pasibles de ser manipulados por una conciencia y la memoria representa la estructura del inconsciente, aquello que el individuo no logra representar” (Kühlsen, et alter, inédito).

El especial interés en considerar de qué manera los diversos objetos de la cultura traen consigo las formas de las transformaciones de la sensibilidad de una época nos permite profundizar en parte del análisis de la organización del tiempo y del espacio social, de las formas que adquieren las industrias, de la recepción que adquieren las producciones artísticas de un tiempo.

MERCANCÍAS CULTURALES. INDUSTRIA CULTURAL Y TIEMPO LIBRE

El concepto de industria cultural es formulado por Horkheimer y Adorno⁹ en su obra *Dialéctica*

⁸ Sobre esta hipótesis presente en el ensayo de Freud ver Bassani at. Alter, 2013.

⁹ Años después del ascenso nazi, Horkheimer migra a Estados Unidos donde procura revincular a Adorno al Instituto de Investigación Social. En 1938 Adorno consigue formalizar un trabajo de medio tiempo en el Radio Research Project, dirigido por el sociólogo vienés Paul Lazarsfeld, donde se buscaba analizar los efectos de los mensajes radiofónicos sobre los oyentes, así como las razones por las cuales la gente escuchaba la radio (Cabot, 2010; Deorta, 2018). Este enfrentamiento cara a cara con una sociología positivista empírica

de la Ilustración. Fragmentos filosóficos (2009 [1947]) una vez abandonada la expresión “cultura de masas”, en tanto esta última producía el efecto de pensar que se trata de una cultura que surge espontáneamente de las masas, una especie de arte popular (Adorno, 1967). Lejos de esto, la industria cultural implica para estos autores la configuración de un sistema que confecciona organizada y racionalmente los productos para el consumo de las masas y que determina en gran medida ese consumo: “la industria cultural es la integración deliberada de sus consumidores, en su más alto nivel” (Adorno, 1967, p. 9). Las masas no son más que un elemento de cálculo para esta maquinaria, no son sujeto sino su objeto. Se trata de una producción industrial de mercancías culturales al servicio de los económicamente más fuertes, donde el público-consumidor es el “material estadístico” para organizar y clasificar dichos productos (2009 [1947], p. 168).

Como parte del movimiento dialéctico que proponen los autores para pensar la historia de la humanidad, donde la civilización es también y al mismo tiempo barbarie, la cultura deviene también en su propia negación: no-cultura, negocio (Horkheimer y Adorno, 2009 [1947], p. 166). Con esta entrega a la administración se anula la posibilidad de la cultura misma.

A diferencia del arte, que se tornaba mercancía como propia dinámica de supervivencia del artista, los productos de la industria cultural son producidos ya como mercancía y no hay nada más allá de su encarnación en ella, de su valor en tanto equivalencia. Esta equiparación de todo producto cultural caracterizado por la indistinción, estandarización y uniformización, permea también la lógica del tiempo subsumida a los parámetros del trabajo asalariado. Los productos de la industria cultural, destinados a completar el tiempo de vida fuera del trabajo, no hacen otra cosa que reproducir la pseudoindividualidad (o negación del individuo) necesaria para el trabajo industrial. El problema mayor recae en lo que una vez instalado en la subjetividad, impide, prohíbe, deforma en el potencial humano. Un ejemplo de las consecuencias de la socialización de la pseudocultura viabilizada por la industria cultural, es dado por Adorno (2004) cuando refiere al libro estadounidense de Sigmund Speath que, para hacer accesibles y hacer reconocibles algunos temas sinfónicos principales, utiliza como método ponerles letra. Por el contrario, Adorno (2004) señala: “el medio auxiliar de la difusión sabotea lo difundido”. Una vez incorporadas estas nuevas versiones “les resultará prácticamente imposible liberarse alguna vez las letras y escuchar la música como lo que es” (p. 106). Los bienes culturales son neutralizados, petrificados al pretender su socialización:

eso se consigue adaptando los contenidos de la educación, a través del mecanismo del mercado, a la conciencia de los que estaban excluidos del privilegio de la educación, teniendo esta como primera meta transformarlos (...) la estructura social y su dinámica impide que los bienes culturales sean asimilados de forma viva por los neófitos (ADORNO, 2004, p. 93)

En este sentido, los autores denuncian que la industria cultural representa la continuación del carácter totalitario del nazismo bajo parámetros democráticos. Como aclara Rosa (2016) no se refiere aquí con “totalitario” a la idea de un dictador político, grupo, clase o partido, sino “más bien, en la sociedad tardomoderna el poder totalitario reside en un principio abstracto que, sin embargo, somete a su autoridad a todos los que viven bajo el mismo” (Rosa, 2016, p. 107).

En este marco, especialmente Adorno desarrolla parte de su obra dedicada a la denuncia del declive del arte autónomo (pérdida del “esqueleto” diferencial-lógica interna). En este punto, se encuentra un elemento que dio lugar a importantes intercambios y debates con su amigo Walter

volcada al mercado y al servicio de las crecientes industrias del entretenimiento, marca profundamente los análisis críticos de Adorno, así como a la devenida formulación junto a Horkheimer de la categoría de industria cultural.

Benjamin. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (2011 [1935-1936]), Benjamin analiza el modo en que las nuevas formas de producción y reproducción técnica del arte llevan consigo una transformación de los modos de relacionarse con este. Así, el surgimiento de las técnicas de reproducción convierte en objetos la totalidad de las obras de arte disociándolas de su significado social. Este arte autónomo o *l'art pour l'art* integrado a la forma de mercancía es tomado como instrumento del fascismo para el dominio de las masas, produciendo una estetización de la política (Buck-Morss, 2015; Gambarotta, 2015). En contraposición a esto, Benjamin reivindica una necesaria politización del arte con fines revolucionarios como alternativa a su esteticismo: “De esto se trata en la estetización de la política puesta en práctica por el fascismo. El comunismo le responde con la politización del arte” (Benjamin, 2011 [1935-1936], p. 52). Adorno advierte a Benjamin respecto a su interés en una politización del arte entendiendo que, aun en contra de los principios totalitarios, podría caerse nuevamente en una estetización de la política al someter su lógica interna a estos o aquellos ideales. Como plantea Cabot (2010, p. 40), “¿Podía escapar la obra de arte, y toda producción cultural en definitiva, al destino de ser ‘propaganda’, al servicio de este o aquel bloque ideológico?”. Adorno considera que, justamente, en la conservación del carácter autónomo del arte es donde reside su potencial crítico, aunque es esta misma autonomía la que, al mismo tiempo, opera “neutralizando” las obras como mercancías quedando “sepultadas en el panteón de los bienes culturales” (Adorno, 2004 [1970] p. 374) y perdiendo así su contenido de verdad del momento de su aparición. Por tanto, este necesario carácter autónomo del arte no niega su inevitable imbricación con lo social. Uno y otro elemento deben “dar cuenta de una imbricación, tan radical que solo puede decirse afirmando la diferencia de cada término respecto del otro” (Cabot, 2010, p. 43). El arte es autónomo y es social al mismo tiempo:

El doble carácter del arte como autónomo y como *fait social* está en comunicación sin abandonar la zona de su autonomía. En esta relación con lo empírico las obras de arte conservan, neutralizado, tanto lo que en otro tiempo los hombres experimentaron de la existencia como lo que su espíritu expulsó de ella (Adorno, 2004 [1970], p. 26).

La consumación del arte en su potencial crítico exige la entrega al trabajo artístico del “hombre entero”, ese “trabajo” y ese “hombre indiviso” que corre riesgo de extinción en tiempos de trabajo asalariado e industria cultural. Dice Adorno (1969 [1953] p. 193): “la expresión apunta al hombre indiviso, a aquel hombre cuyos modos de reacción y cuyas capacidades no han sido disociadas ellas mismas según el esquema de la división social del trabajo, enajenadas las unas de las otras, cuajadas en funciones utilizables”.

En este sentido, el tiempo libre no puede concebirse sino en relación a sus condiciones materiales de existencia. Las críticas pronunciadas por Adorno (1993 [1969]) responden a la forma particular que adquiere el tiempo libre bajo la lógica de la industria cultural que, lejos de realizar la promesa de libertad, impone su forma de realización como distracción y entretenimiento. El mundo administrado alcanza una integración social sin precedentes, donde los roles sociales penetran en la constitución íntima de la subjetividad. Las condiciones de esclavitud que rigen en el trabajo alienado se prologan en el tiempo libre de forma involuntaria exigiendo pasividad y conformismo. Adorno ejemplifica con los **hobbies**, ocupaciones que, pudiendo atender a la realización humana, tienen el fin de matar el tiempo para retornar más productivos al trabajo. Son serviles y funcionales al modo de producción imperante.

Estos diagnósticos ponen en evidencia la necesaria lectura crítica de los actuales usos del tiempo libre, donde proliferan los productos estereotipados para su consumo a la vez que se extiende la lógica mercantil de prácticas asociadas al mundo del juego y del ocio. En este marco, ¿qué implica pensar dialécticamente estos artefactos culturales? ¿Es posible pensar en un potencial crítico de estos productos incluso bajo su integración en la forma mercancía?

EL MUNDO DE LAS COSAS, SU RELACIÓN CON LA CULTURA, LA TRADICIÓN

A partir de la distinción de los modos de vida activa y contemplativa presentes en el pensamiento filosófico hasta la época moderna, Hannah Arendt (1957), realiza una segunda distinción para responder a la pregunta de ¿Qué hacemos cuando actuamos?, de donde se distinguen: labor, trabajo y acción. La primera de estas acciones, la labor, se caracteriza por su carácter cíclico e indefinidamente repetitiva, en tanto, necesaria para la satisfacción de las necesidades vitales, para la reproducción de la vida individual. A diferencia de esta, el trabajo se caracteriza por trascender al propio individuo que realiza la acción. Es a partir del trabajo que se fabrican los objetos que, una vez terminado, está «listo para ser añadido al mundo común de las cosas y de los objetos» (p.93). Por tanto, son estos objetos lo que garantizan una permanencia, estabilidad en un mundo de individuos mortales. La tercera de estas acciones, es para Arendt (1957) la que implica el ingreso al mundo de lo propiamente humano, de la libertad y la política. La acción implica, tener la iniciativa, comenzar algo, poner en movimiento algo de lo cual no podemos prever un resultado ni un fin, así como tampoco puede volverse atrás, es irreversible. Es esta la condición que permite la construcción de historias en la historia humana lanzada a lo abierto.

Siguiendo lo advertido en trabajos antecedentes: “Prestaremos atención especialmente a la segunda de estas actividades (trabajo, obra, werken) considerando que se trata de una categoría de significativa relevancia para el análisis y la comprensión de las manifestaciones culturales propias de la condición humana” (Seré; Scarlato, 2021). Esta categoría de obra, asociada al trabajo, según señalamos anteriormente con Arendt, nos brinda un posible abordaje de los artefactos culturales, como objetos del artificio humano que forma la trama de la cultura:

un ‘artificial’ mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad (Arendt, 2010, p. 21).

En esta permanencia y estabilidad, los objetos durables - obras-, operan como testimonio de un pasado que conectan una generación con la siguiente. Con el objeto, sus condiciones materiales de producción, técnicas -sociales y culturales- incorporadas al propio objeto, así como formas de apreciarlo, aprehenderlo, usarlo, una sensibilidad particular que el objeto supone e impone. Pero también, en él se hace presente su unicidad, huellas, marcas de una historia de usos y apropiaciones.

En torno a pensar transformaciones de la experiencia, Benjamin (2010 [1935-1936]) -a partir del análisis de la obra de Bergson *Matière et mémoire*- escribe “la experiencia es un hecho de tradición, tanto en la vida privada como en la colectiva. La experiencia no consiste principalmente en acontecimientos fijados con exactitud en el recuerdo, sino más bien en datos acumulados, a menudo en forma inconsciente, que afluyen a la memoria” (p. 9). Estas colocaciones son afinadas a partir del diálogo con Proust en *A la recherche du temps perdu*, que discute con la idea de una memoria pura, diciendo que la experiencia está condicionada por la *mémoire involontaire*, como ocurriría con “el gusto de la madeleine” (p. 10), una afectación involuntaria de sus sentidos que lo transportarían a una tarde de su infancia, y no por la *mémoire volontaire*. Esta última, que se presenta como recuerdo “a disposición del intelecto”, nos ofrece informaciones sobre el pasado que “no conservan nada de éste” (p. 10).

Marcando cierta distancia respecto a la perspectiva de Proust, en relación a que sólo el azar determinaría las posibilidades de que algo del orden de la experiencia ocurra y nos conecte con el pasado, Benjamin (2010 [1935-1936]) refiere a ciertas condiciones materiales que atrofian esta posibilidad. El pasaje de las formas de narración a la información es una de estas:

El periódico es uno de los tantos signos de esta disminución. Si la prensa se propusiese proceder de tal forma que el lector pudiera apropiarse de sus informaciones como partes de su experiencia, no alcanzaría de ninguna forma su objetivo. Pero su objetivo es justamente lo opuesto, y lo alcanza. Su propósito consiste en excluir rigurosamente los acontecimientos del ámbito en el cual podrían obrar sobre la experiencia del lector. Los principios de la información periodística (novedad, brevedad, inteligibilidad, y sobre todo, la falta de conexión entre las noticias aisladas) contribuyen a dicho defecto tanto como la compaginación y el estilo lingüístico. (Karl Kraus ha demostrado infatigablemente cómo y hasta qué punto el estilo lingüístico de los periódicos paraliza la imaginación de los lectores.) La rígida exclusión de la información respecto al campo de la experiencia depende asimismo del hecho de que la información no entra en la “tradicición” (Benjamin, 2010 [1935-1936], p. 11)

A partir de este recorrido, nos preguntamos ¿qué implica hablar de artefacto? Pensar cómo la cultura se materializa en los objetos, esto permite poner una y otra vez el legado de una tradición que conecta una generación con la siguiente, develando su composición material, sus posibilidades técnicas, aspectos que dan cuenta de ciertas condiciones de producción así como de cierta “utilidad”.

Arendt, como Benjamin y Adorno, advierte respecto al problema de la cultura al integrarse a la forma mercancía, asociado a un predominio de la lógica de la labor en la producción y consumo de objetos que atentan contra la posibilidad del arte – como prototipo de artefacto duradero y marcado por su inutilidad- y de cultura mismo. Al decir de Arendt, mientras sociedad usaba, desgastaba, valorando o no a los objetos culturales, aseguraba su permanencia objetiva en el mundo. Por el contrario, la sociedad de masas marcada por la primacía de la labor, consume la cultura como cualquier otro bien sin dejar nada tras ese acto. “La sociedad de masas no quiere cultura sino entretenimiento” como actividades que no logran desprenderse de los procesos vitales – a diferencia del ocio como esfera que implica estar “libres para el mundo y su cultura”-. El tiempo libre para el entretenimiento es un tiempo vacío que se mantiene dentro de ciclo biológicamente condicionado del trabajo. “Los productos que ofrece la industria del entretenimiento no son «cosas», objetos culturales cuyo valor se mide por su capacidad de soportar el proceso vital y convertirse en elementos permanentes del mundo (...): son bienes de consumo que tienen que ser agotados, como cualquier otro objeto de consumo (Arendt, 1996, p. 2017). Esto pone en crisis a la posibilidad de cultura misma, una vez que la cultura se reduce al entretenimiento, realizado mediante el consumo de bienes culturales, efímeros como el propio proceso metabólico. Sin esos objetos culturales durables, ¿cuáles son los testimonios que traspasan de una generación a la otra, cargando consigo una tradición en el sentido vínculo con un pasado? ¿Cómo afecta esto las posibilidades de experiencia? ¿Puede haber una relación otra con la producción del arte? ¿Qué lugar tiene el proyecto de Benjamin en términos de una pretendida politización del arte? ¿Cómo componer unas formas de recepción del mundo de las cosas, así como una percepción que establezca una relación crítica con el pasado?

Como habríamos afirmado anteriormente con Benjamin (2010 [1935-1936]) “(...) la experiencia es un hecho de tradición” (...) tanto en la vida privada como en la colectiva. (p. 9)”.

Estos elementos dan cuenta de la necesidad de seguir preguntando sobre la relación entre tradición y memoria con el atento cuidado de no caer en una crítica conservadora de la cultura¹⁰

¹⁰ Específicamente en relación a la obra de Adorno – pero que podría asociarse al menos a las pretensiones de Benjamin- Bassani y Vaz (2014) advierten de una diferencia en contenido de esta crítica a la cultura respecto a algunos de sus contemporáneos próximos en temática como Ortega y Gasset (en su libro *La Rebelión*

La innegable pérdida de la tradición en el mundo moderno no implica una pérdida del pasado, porque tradición y pasado no son lo mismo, como nos querían hacer ver, por un lado, los que creen en la tradición y, por otro, los que creen en el progreso, por lo que poco importa que los primeros lamenten este estado de cosas en tanto que los segundos no dejan de felicitarse. Al perder la tradición, también perdimos el hilo que nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, pero ese hilo también era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito. Podía ser que sólo en esta situación el pasado se abriera a nosotros con inesperada frescura y nos dijera cosas que nadie había logrado oír antes. Pero no se puede negar que, sin una tradición bien anclada -y la pérdida de esta seguridad se produjo hace varios cientos de años-, toda la dimensión del pasado también estaría en peligro. Corremos el riesgo de olvidar y tal olvido -aparte de los propios contenidos que puedan perderse- significaría que, hablando en términos humanos, nos privaríamos de una dimensión: la de la profundidad en la existencia humana, porque la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún, el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo. (Arendt, 1996, p. 103-104)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1967). La industria cultural. En Adorno, T. W. y Morin, E. (eds.) (1967). **La industria cultural** (pp. 7-20). Buenos Aires: Galerna.

Adorno, T. W. (1969 [1953]). El artista como lugarteniente. En Adorno, T.W. (ed.). Crítica cultural y sociedad, Barcelona, España: Ed. Ariel, pp. 185-202.

Adorno, T. W. (1993 [1969]). Consignas. Buenos Aires: Amorrortu.

Adorno, T.W. (2004 [1970]) **Teoría estética**. Madrid: Akal.

Arendt, H. (1996). **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Barcelona: Península.

Bassani, J., Richter, A. C. y Vaz, A. (2013). Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. **Educação**, 36 (1), 77-87.

Bassani, J.; Vaz, A. (2014) Dialética do progresso e do domínio da natureza: técnica em Theodor W. Adorno e José Ortega y Gasset. *Pro-Posições*, 25, (3).

Benjamin, W. (1972). **Iluminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo**. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1987). **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1989). Juguetes y Juego. Comentario sobre una obra monumental. En **Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes**, pp.89 a 94. Buenos Aires: Nueva Visión.

Benjamin, W. (1989a [1933]). Experiencia y pobreza. En: Discursos Ininterrumpidos I Filosofía del

lión de las Masas publicado en 1930). “La crítica que realizan los frankfurtianos a las masas y a la cultura no es regresiva (no es una crítica conservadora de la cultura) que añora un pasado supuestamente mejor. Esta se asienta en toda una filosofía de la historia que instala un compromiso con la redención del pasado, dicen Adorno y Horkheimer (2009, p. 55), ‘no se trata de conservar el pasado, sino de cumplir sus esperanzas’”. (Scarlato, 2018).

- arte y de la historia, pp. 163-171. Buenos Aires: Ed. Taurus.
- Benjamin, W. (1991 [1936]). **El narrador**. Madrid: Taurus.
- Benjamín, W. (2005). El libro de los pasajes. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2010). **Sobre algunos temas en Baudelaire. En: Ensayos escogidos. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.**
- Benjamin, W. (2011 [1935-1936]). **La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica**. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Benjamin, W. (2011a). **Correspondencia 1930-1940. Gretel Adorno y Walter Benjamin**. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Benjamin, W. (2011b). **Walter Benjamin. Papeles escogidos**. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Buck-Morss, S. (2015). **Estética de la imagen de Walter Benjamin. Buenos Aires: La Marca**.
- Cabot, M. (2010). La estética es ya sociología. La dimensión sociológica de la teoría estética de Th. W. Adorno. **Arxius de Ciències Socials**, (22), 37-46.
- Deorta, I. (2018). **Ilustración y regresión (posibilidad de resistencia crítica desde la subjetividad dañada en Th. W. Adorno)** [tesis de maestría], FHCE-Udelar.
- Gambarotta, E. (2015). Estetización y democratización: Benjamin, Rancière y la dialéctica de lo político. En Gambarotta, E., Plot, M. y Borovinsky, T. (comps.) (2015). **Estética, política, dialéctica: el debate contemporáneo** (pp. 57-78). Buenos Aires: Prometeo.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (2009 [1947]). **Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos**. Madrid: Trotta.
- Kühlsen, K.; Scarlato, I.; Rodríguez, C.; Píriz, R.; Cadeiro, M. Una fotografía familiar. Problemas en torno al tiempo libre, el ocio y el juego desde un materialismo crítico. En: Dogliotti, P. Rodríguez Giménez (Coord.) Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay. CSIC/Udelar (inédito)
- Rosa, H. (2016). **Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía**. Buenos Aires: Katz.
- Seré, C.; Scarlato, I. (2021) Imágenes de la cultura: sobre la recuperación de la película Juegos y rondas tradicionales del Uruguay (1966). En: Galak, E. Gomes, I. Cuerpos, políticas y estéticas. Artefactos culturales, arte y educación. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Scarlato, I. (2018). Notas para una actualización de la crítica al tiempo libre a partir de las nuevas formas de trabajo. En Rodríguez Giménez, R. (coord.) (2018). **Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas** (pp. 115-124). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Seligmann-Silva, M. (2009). **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

EJE TEMÁTICO

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS Y COLECTIVOS SOCIALES.

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS E COLETIVOS SOCIAIS.

EL DERROTERO DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y SALUD MENTAL

Sonia Luquez

Noelia Olmedo

Martín Turriani

Noelia Müller

Marina Chaves

Universidad Nacional de Entre Ríos

LOS INICIOS DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro equipo de investigación interdisciplinario comenzó a desarrollar sus trabajos a partir de la línea de investigación iniciada por la Dra. Carina Muñoz¹, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. A partir del PID 3144 *Una cartografía de la integración en educación* (2013-2015)², se inicia una línea de investigación que incluirá la crítica de la *normalidad* como así también la educación de las personas con discapacidad y los debates referidos a la igualdad educativa desde una perspectiva de derechos.

Junto con ello, el programa de la cátedra *Problemas Biopsicológicos en Educación* (PBE) instalará en la formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación la problematización de la *normalidad* y como eje político el derecho a la educación de los ciudadanos y la obligación de accesibilidad por parte de la institución educativa. Asimismo, PBE propuso y propone a los estudiantes de primer año de la universidad examinar la matriz bipolar de biologicismo y psicologismo que han organizado la mirada de la educación y de otros campos disciplinares. Para tal fin, autores como Georges Canguilhem y sus contribuciones respecto de la problematización de la *normalidad* y Merleau Ponty respecto de la noción de *corporeidad* son centrales.

El PID 3144 “*Cartografía*”... a través de sus resultados contribuyó a la continuidad de la línea de investigación mediante otros proyectos. Los resultados indicaron, como prospectiva, la necesidad de profundizar el análisis en algunas líneas: (1) la alfabetización de sordos en el español escrito como segunda lengua, (2) la exploración de las condiciones subjetivas y objetivas para la integración, y (3) la transformación de la llamada “educación especial”, entre otras vacancias (Muñoz, 2014). Así, desarrollamos el PID 3157 *Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad*³.

Desde nuestra lectura, si bien el PID 3157 hizo foco en problemas relativos a la comunidad

¹ Investigadora y profesora de la universidad pública. Titular ordinaria de la cátedra *Problemas Biopsicológicos en Educación* en las carreras del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, hasta principios de 2020.

² Dirigido por la Dra. Carina Muñoz e integrado por: la Mg. Sonia Luquez; la Prof. Liliana Barsanti; el Dr. Sebastián Rigotti; la Lic. Florencia Fernández y los estudiantes becarios Juan Cruz Valdez y la Prof. Marina Chaves.

³ Dirigido por la Mg. Sonia Luquez y co-dirigido por la Dra. Carina Muñoz e integrado por: la Prof. Vilma Strada; la Prof. Marina Chaves y los estudiantes becarios Luciano Albrecht y Antonella D´Amelio.

sorda, en especial a las dificultades escolares para la alfabetización en español escrito, no se pueden aislar tales problemas de las condiciones subjetivas y objetivas de la inclusión/integración y menos aún de las transformaciones en el sistema educativo, particularmente en la modalidad⁴ de la educación especial.

Así pues, la continuidad en los estudios va delimitando un campo de investigación que remite especialmente a las dificultades y resistencias para la inclusión educativa de niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores pobres, cuyas singularidades –de discapacidad, condición social, cultural, o de identidad de géneros- suelen ser estigmatizadas y psicopatologizadas.

Por otro lado, en el marco de la Convocatoria denominada Proyectos Integrales (Investigación-Docencia-Extensión) – Universidad y Territorio, desarrollamos el proyecto *Vínculo Pedagógico, transmisión y lazo social en escuelas secundarias* (2016-2018), en cuyas prácticas territoriales pudimos formular con más precisión las hipótesis que han dado lugar al PID 3173 *Intervenciones pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria: Interdisciplina y proceso grupal* (2018-2020)⁵. Este último se propuso analizar y caracterizar experiencias locales de trabajo interdisciplinario en educación y salud mental a propósito de las intervenciones con jóvenes y adolescentes escolarizados. Asimismo, buscó identificar puntos de encuentro y desencuentro entre los discursos de la educación y de la salud mental para comprender las formas de configuración de los principales escollos en las intervenciones y demandas. Finalmente, se propuso aportar al desarrollo de categorías para fortalecer el trabajo interdisciplinario en educación y salud mental.

En articulación con el recorrido de las investigaciones anteriores y en particular con el PID 3173, hemos iniciado una nueva indagación. Nos referimos al PID 3185 *Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en educación secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa*⁶ que tematiza los diálogos entre el discurso educativo y el discurso del psicoanálisis y la salud mental para pensar las intervenciones pedagógicas en contextos complejos. Retoma el análisis de esas intervenciones pedagógicas que las políticas de inclusión educativa han ido generando a propósito de la ampliación de la obligatoriedad y la consecuente complejización de las prácticas pedagógicas. En este nuevo estudio buscamos indagar las intervenciones construidas y las configuraciones institucionalizadas en los procesos de inclusión e integración educativa en escuelas secundarias, en particular respecto de las modalidades y *figuras de acompañamiento*.

A partir de la reconstrucción previa, podemos afirmar que nuestro equipo interdisciplinario viene trabajando desde 2012 con el propósito de explorar intervenciones pedagógicas concebidas desde la intersección entre Educación, Comunicación y Salud Mental, en la perspectiva de Géneros, Derechos e Inclusión social, con foco en la subjetividad y los procesos de subjetivación, así como en la grupalidad-socialidad.

Los objetivos del grupo han sido generar una línea de trabajo, de producciones y estudios que abonen la formación de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación, en los campos de la Comunicación Social y las Ciencias de la Educación, en diálogo interdisciplinario la salud mental,

⁴ En Argentina a partir de la LEN 26206 la educación especial forma parte de una de las 8 modalidades del sistema educativo. La misma se caracteriza por ser transversal a todos los niveles obligatorios.

⁵ Dirigido por la Dra. Muñoz y codirigido por la Mg. Luquez hasta marzo de 2020. Posteriormente, asumió la dirección del PID la Mg. Luquez. Formamos parte del proyecto: los Licenciados en Comunicación Social Noelia Olmedo, Martín Turriani y Noleia Müller (además Lic. en Psicología); la Prof. Marina Chaves y los estudiantes: Araceli Sosa, Gastón Baldomir y Karen Gareis. A raíz de las condiciones devenidas del ASPO y del DISPO, el proyecto finalizará en agosto 2021.

⁶ Dirigido por la Mg. Sonia Luquez e integrado por los licenciados en Comunicación Social: Noelia Olmedo; Martín Turriani y Noelia Müller y la Prof. en Cs. de la Educación Marina Chaves.

aunque no se restringe a ellos; abreva en el psicoanálisis, en la psicología social de Pichon Rivière, en los principios que animan las políticas públicas de ampliación de derechos en salud, educación, y géneros.

Por otra parte, consideramos importante mencionar que, en diálogo con nuestra preocupación por la perspectiva de derechos y los temas referidos a la educación de las personas con discapacidad, las contribuciones de Michel Pêcheux desde las Ciencias del Lenguaje han sido claves. De esta manera, las nociones de *discurso*, de *condiciones de producción discursiva* y de *formaciones discursivas* fueron centrales para comprender los problemas que nos ocupan. Allí donde el campo de la educación nos es insuficiente para comprender qué sucede, la perspectiva pecheutiana nos ha permitido examinar lo no evidente.

DE LOS PASOS INICIALES A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE FORMACIÓN Y DE PRODUCCIÓN INTERDISCIPLINARIA: SEMINARIOS (OPTATIVOS) Y LA REVISTA EDUCACIÓN&VÍNCULOS

Cabe mencionar que además del espacio curricular de PBE otras dos cátedras han sido incluidas, parcialmente, en la formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación. Nos referimos al Seminario optativo de *Educación Especial* concursado por la Mg. Sonia Luquez⁷ en el año 2017 y al Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II (ERP II) que, desde el mismo año, integrantes del equipo presentamos una propuesta interdisciplinaria⁸.

El seminario de Educación Especial se propone “tematizar el cambio de perspectiva respecto de la educación especial y los desafíos que plantea la integración educativa en una perspectiva de derechos e inclusión social” (Luquez, Programa SEE, 2021: 1). De esta manera, ofrece a los estudiantes de los últimos años de las carreras mencionadas una propuesta que profundiza e introduce en los debates de la educación especial. Por su parte el ERP II, en sus diferentes propuestas presentadas, se propuso “la producción de saberes pedagógicos para abordar lo educativo desde una perspectiva interdisciplinaria” (Muñoz, Programa ERP II, página 1). Ambos espacios, en diálogo con PBE, profundizan y problematizan las perspectivas que hemos mencionado.

Reconocemos que dichos espacios significan un *pasaje* de los pasos iniciales a la conformación de un grupo de investigación interdisciplinario. Grupalidad que de manera constante busca intervenir en las lógicas de formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación centradas en el discurso de la *normalidad* y que no han problematizado la mirada de la anormalidad, parafraseando a Skliar. No es menor, ni casual, que la educación de las personas con discapacidad haya sido un tema ausente por muchos años en la formación de los científicos de la educación.

Consideramos que el seminario optativo de Educación Especial genera una conmoción en el plan de estudios. Mirar, problematizar, descubrir e interrogarse *por y con* la modalidad de Educación Especial es hacer un alto en la formación. Algo similar ocurre con el ERP II, en el que “sostenemos la necesidad de ser indisciplinado frente a las disciplinas” (Stolkiner, 1987: 2).

Los estudiantes en diferentes instancias de interlocución sobre el programa de los espacios señalan y advierten que son temáticas que, a excepción de PBE, no han desarrollado durante el cursado la carrera. Frente a ello, nos parece importante señalar que, generalmente, las temáti-

⁷ El seminario de Educación Especial forma parte de las materias optativas que prevén los planes de estudio 2012 de las carreras del profesorado y de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

⁸ La propuesta *La perspectiva de Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la salud mental* (con diferentes variantes) ha sido presentada desde el año 2017 de manera ininterrumpida en la cual el equipo de cátedra se ha conformado por educadores y comunicadores.

cas que abordan ambos espacios son colocadas en las propuestas de formación como “temas de agenda”. Desde nuestra lectura, problematizamos este posicionamiento epistémico, que es también político, y lo tensionamos con la idea de subalternidad de los colectivos que han reclamado históricamente sus derechos, en este caso, la lucha de las personas con discapacidad por el derecho a la educación. De esta manera, si bien la presencia de espacios curriculares en el plan de estudios es una novedad interesante, su configuración como espacios optativos lo ubica en la lógica de los *temas de la agenda* educativa y social.

En suma: ¿Cuáles son las razones por las que espacios que retoman saberes, perspectivas y luchas de colectivos excluidos, que abordan la producción y comunicación de saberes *con* las comunidades y territorios y no *sobre* ellos, y, además, construyen prácticas interdisciplinarias para la producción y comunicación de conocimientos no acceden al estatus de lo permanente y al reconocimiento como saberes que esto conlleva?

Además de los espacios de investigación y de formación inscriptos en el plan de estudios de las carreras mencionadas, hemos construido un espacio para la comunicación de conocimiento, nos referimos a la Revista Educación&Vínculos⁹.

La revista fue imaginada como un espacio de producción en sí mismo, esto es, ofrecer a la Facultad de Ciencias de la Educación una publicación digital indexable, contando con el aporte de docentes y estudiantes de las carreras de Educación, de Comunicación y de la Tecnicatura en Producción Editorial. Imaginamos también, que pueda ofrecer intercambio de experiencias de trabajo y estudios sobre el presente en educación, con una mirada plural, que se ofrezca como diálogo “entre” disciplinas, “entre instituciones”. Imaginamos que puedan ponerse a disposición artículos científicos de forma accesible y gratuita que puedan conformar la bibliografía de programas de formación, así como a la investigación en estudios de educación, o tesis de grado y posgrado. Imaginamos, en suma, habilitar el intercambio con otros equipos y universidades que estén pensando “cruces” disciplinarios para producir conocimiento y pensar formas novedosas de intervención pedagógica ante los desafíos actuales para la Educación (Muñoz, 2019).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA INCLUSIÓN COMO ESPACIOS DE INTERLOCUCIÓN

Nuestra preocupación política y pedagógica dialoga con las políticas educativas de nuestro país y de nuestra provincia. En el PID 3144 “*Cartografía*” ... orientamos nuestra mirada a las políticas nacionales y provinciales que en articulación con la *Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* (CDPD) de las Naciones Unidas han reconocido en el discurso normativo a las personas con discapacidad como *sujetos de derechos*, específicamente, nos referimos a la Ley Nacional de Educación N° 26206 y a la Ley provincial de Educación N° 9890.

De esta manera, centramos nuestro estudio en las políticas educativas nacionales y provinciales de la modalidad de Educación Especial y de los niveles obligatorios, específicamente, nivel primario y secundario que desde una perspectiva de derechos asumieron los principios de la CDPD.

En continuidad con ello, el PID 3157 exploró las prácticas de lectura y escritura de sujetos sordos adultos, jóvenes y niños en contextos académicos y escolarizados, particularmente, se ocupó de describir las condiciones de accesibilidad a las prácticas académicas de lectura y escritura. En

⁹ E&V Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación Alojada en Pcient (<http://pcient.uner.edu.ar/EyV/about>) de periodicidad semestral, fue iniciada en el año 2018 y se encuentra a punto de publicar el N° 7 (enero/junio 2021).

este sentido, los resultados del PID incluyeron dos líneas de análisis:

(...) a- la reconstrucción de las decisiones teórico-metodológicas de la indagación, que nos permitirá argumentar la complejidad del estudio de los procesos de apropiación de las prácticas de lectura y escritura de los sordos; y b- la descripción de la lectura y la escritura en los contextos bilingües estudiados en clave de la categoría “entre lenguas”, categoría producida en nuestro trabajo de investigación con la comunidad sorda (Luquez, 2018: 1).

Posteriormente, nuestras preocupaciones en temas referidos al *derecho a la educación de las personas con discapacidad* y de la *inclusión educativa* se centraron en la escuela secundaria. De esta manera, a más de 10 años de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), los proyectos de investigación se inscriben en el nivel secundario y las diferentes intervenciones que allí se generan desde una perspectiva de derechos. Detenernos en las *figuras de acompañamiento* que la propia política educativa ha habilitado (con sus límites y sus potencias) y que apuestan a un trabajo interdisciplinario es una de nuestras preocupaciones centrales.

En resumen, la línea de investigación y de formación iniciada por la Dra. Muñoz convocó a educadores, comunicadores y psicólogos a reflexionar, estudiar, y debatir sobre la complejidad de los contextos actuales en el campo educativo. De esta manera, nos hemos aproximado a contribuciones de los diferentes campos¹⁰ desde nuestra propia formación de grado, movimiento que en reiteradas ocasiones genera ir “a contrapelo de la propia formación” (Muñoz, 2021: 18).

CONSIDERACIONES FINALES

En esta comunicación intentamos recuperar el *derrotero* de la línea de investigación en la cual nos inscribimos como equipo interdisciplinario. La apuesta de la Dra. Muñoz en la universidad pública de construir espacios de formación y de producción de conocimientos llevó a la consolidación de nuestro equipo de investigación. Grupalidad en la que entre educadores, comunicadores y psicólogos repensamos los diferentes escenarios que se presentan en la escuela secundaria. Una apuesta que entiende a la *interdisciplina* como “opción teórico metodológica y política” (Muñoz, 2020:12) en la cual es necesario:

(...) asumir el campo disciplinar propio como no-todo, una *bildung*, en el sentido hegeliano, una formación capaz de considerar el punto de vista disciplinar como *uno dentro de otros*. Es decir, un gesto intelectual maduro, que no necesite de la autoafirmación en detrimento de otros, con una visión crítica a la lógica individualista del capital (Muñoz, 2021:17).

En resumen, construir grupalidad y producir conocimiento desde la universidad pública de manera *interdisciplinaria* ha sido una constante en este derrotero iniciado en el año 2012. Apuesta que nos impulsa a continuar pensando en los desafíos pendientes respecto de la *accesibilidad* y de la educación de las personas con discapacidad desde una *perspectiva de derechos*.

BIBLIOGRAFÍA

Caletti, S. (2001). Elementos de Comunicación. Universidad Virtual de Quilmes.

¹⁰ Un rasgo particular de la propuesta de la Dra. Muñoz ha sido contactarnos con aquellos intelectuales que, generalmente, no han sido reconocidos con justicia -por sus obras y contribuciones- en la academia, como Georges Canguilhem, Enrique Pichon-Rivière, Maurice Merleau Ponty, por mencionar algunos.

- Canguilhem, G. (1976). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chaves, M.; Luquez, S. y Turriani, J.M. (2019) *Viñetas de un proyecto de formación docente entre Educación y Salud Mental*. XI Jornadas de Investigación en Educación. Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación. 9, 10 y 11 de octubre. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Chaves, M. (2021) Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana desde las voces de los psicólogos. En prensa. *Educación&Vínculos*. Año IV, (Núm. 7)
- Luquez, S. (2018) Informe Final. *Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad*. (PID 3157- FCEDU-SCyT UNER).
- (2019) Aprendizaje de la lectura y la escritura en la Comunidad Sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la Escuela de Sordos y la Universidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Suplemento. Volumen 9, (Nº 9), 299-315. <http://pcient.uner.edu.ar/Scdyt/issue/view/32>
- (2021) Programa de cátedra. Seminario Educación Especial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Muñoz, C. (2017). Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 7, (Núm. 7), 110-125. <http://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/396/0>
- (2019) Reseña. Formulario para la Incorporación de Grupos de Investigadores NEPI-AUGM.
- (2020). *Observaciones sobre el concepto de interdisciplina*. Documento de Trabajo N°1. Informe de Avance *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en educación secundaria. Interdisciplina y trabajo grupal* (PID 3173- FCEDU-SCyT UNER).
- (2021) De la interdisciplina a las prácticas interdisciplinarias. En prensa. *Educación&Vínculos*. Dossier, Año IV, (Núm 7).
- Olmedo, N. (2021) Encuentros y desencuentros entre campos discursivos. En prensa. *Educación&Vínculos*. Dossier, Año IV, (Núm 7).
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos
- Pichon Rivière, E. (1985) *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión. Cap. 3 Vínculo, comunicación y aprendizaje.
- Stolkiner, A. (1987) De interdisciplinas e indisciplinas. En: Elichiry, Nora (Comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión. http://www.psi.uba.ar/academica/carreras-degrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplinas_e_indisciplinas.pdf

OS PROCESSOS INCLUSIVOS COMO CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS DOCENTES EM EVIDÊNCIA

Tásia Fernanda Wisch

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doris Pires Vargas Bolzan

Universidade Federal de Santa Maria

NOTAS INICIAIS SOBRE O ESTUDO

Os processos inclusivos¹ no âmbito da educação têm se constituído em um importante avanço na consolidação de uma educação para todos (JONTIEN, 2000). No Brasil, a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada no ano de 2008, transformou-se em um grande marco no que tange a matrículas de estudantes público-alvo² da educação especial nas escolas regulares, assim como na qualificação das práticas e da formação docente.

Contudo, há que se considerar que esta configuração educativa ainda necessita ser olhada como uma mudança recente, a qual está em processo de construção e que tem exigido dos professores e dos sistemas de ensino novas formas de conceber a escola, os processos de aprendizagem e a educação como um todo.

Posto isso, apresentamos neste estudo, reflexões sobre as práticas docentes no contexto da educação inclusiva, a partir do recorte da pesquisa intitulada: *Contextos emergentes no Colégio de Aplicação: tessituras das docências na perspectiva inclusiva*. Nosso objetivo pautou-se em evidenciar as práticas que perpassam a docência na educação básica, a partir dos olhares dos professores participantes do estudo.

A abordagem metodológica utilizada consistiu na pesquisa narrativa sociocultural. Essa perspectiva busca estabelecer um diálogo entre a temática do estudo com as vozes de professores que fazem parte do cotidiano da escola, os quais possuem diferentes formações e trajetórias profissionais e formativas.

Os estudos de Bolzan (2019) reconhecem, na abordagem narrativa, um enfoque que considera o contexto e os sujeitos como constitutivos das compreensões sobre a formação docente. Para a autora, este tipo de investigação permite conhecer os sentidos e os significados sobre os tópicos narrados por meio da entrevista. Tal metodologia envolve a oportunidade de os sujeitos participantes narrarem suas trajetórias formativas e todo o conjunto de informações que consideram relevantes de serem ditas sobre determinado aspecto. Na medida em que os sujeitos narram sobre suas vivências, [re]significam concepções e compreensões e produzem novos modos de olhar para sua prática docente. Dessa forma, a possibilidade de contar suas histórias, auxilia no processo de reconhecimento do narrador como um sujeito de conhecimentos, tanto teóricos,

¹ Os processos inclusivos são entendidos, neste estudo, no sentido amplo do termo e envolve a diversidade como um todo, contudo, ao longo do texto, abordaremos o contexto da educação especial como eixo central das discussões.

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apresenta a seguinte definição de estudantes público-alvo: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

quanto práticos, que, ao serem narrados, apresentam entendimentos que dialogam com os objetivos do estudo.

Desse modo, este estudo parte de que uma pesquisa que teve como contexto investigado, uma escola de educação básica da rede federal de educação, que atende turmas do ensino fundamental e médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos – EJA. A pesquisa contou com a colaboração de dezessete professores efetivos da instituição, que compartilham, por meio das narrativas, suas vivências e concepções sobre a temática.

Portanto, os elementos apresentados são resultantes dos olhares de professores a partir do trabalho que desenvolvem em uma instituição que tem construído um percurso que lhes é próprio. E que nos permite dialogar e problematizar sobre os processos inclusivos a partir da realidade da escola.

CONTEXTOS EMERGENTES E DOCÊNCIA: DESAFIOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Das instituições especializadas até o acesso à escola comum, os estudantes público-alvo da educação especial já vivenciaram diferentes momentos, passando da segregação em instituições especializadas até a perspectiva inclusiva. As primeiras iniciativas datam meados do século de 1800 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant - 1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos – 1857). Contudo, os avanços na perspectiva inclusiva são bastante recentes, datando as últimas décadas.

Como marcos importantes neste percurso, sinalizamos as diferentes leis de diretrizes e bases e a Constituição Federal de 1988. Especialmente, pelo fato de definirem a educação como um direito de todas as crianças brasileiras. Contudo, observa-se a presença de resistência no âmbito educacional, no sentido de contrariedade e que até os dias atuais constituem uma realidade das instituições escolares. Baptista (2011) pondera, em seus estudos, sobre os processos inclusivos e o atendimento educacional especializado – AEE, que:

Os desafios são imensos, pois se trata de qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca do oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos de ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem do ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior e assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar etc. (p. 69).

Com base nesta reflexão, podemos mensurar os enfrentamentos que os processos inclusivos implicam no cenário educativo; trata-se de qualificar a educação como um todo e não somente ofertar matrículas para a inserção de estudantes público-alvo nas escolas. As mudanças mencionadas articulam-se aos avanços da educação de um modo geral e, diante disso, Freitas (2008) enfatiza que é “necessário que escolas e professores estejam convencidos da necessidade e viabilidade de transformação da sua prática” (p. 25). Para a autora, quando os professores acreditam na inclusão como uma premissa da educação atual, organizam seu trabalho pedagógico com vistas a construir as condições para sua efetivação.

Essas mudanças na educação, caracterizam os contextos emergentes e são mobilizadoras, por meio de desafios, de novas possibilidades que impactam nos processos de ensino e de aprendizagem. Para o enfrentamento desses desafios, é necessário a compreensão que os saberes e fazeres precisam ser (trans)formados, ao passo que o ensino promova a aprendizagem e vice-versa,

vislumbrando práticas que contemplem/considerem os diferentes modos de aprender.

Desse modo, entendemos que os contextos emergentes:

[...] caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2016, p.9)

Nessa direção, os processos inclusivos na educação brasileira são definidos, em nossa pesquisa, como contextos emergentes da educação básica, ao passo que estão relacionados às novas exigências e aos novos saberes e fazeres dos professores. Sob a ótica dos contextos emergentes é fundamental reconhecer que não cabem questionamentos sobre a educação inclusiva em si, e sim sobre as ações e operações que se fazem necessárias para qualificar a docência como um todo (BOLZAN, 2020).

Posto isso, a perspectiva inclusiva pressupõe uma compreensão prospectiva acerca do papel da escola na mediação e no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, que necessita estar pautada no entendimento de que todas as pessoas possuem o potencial para aprender. Logo, a escola precisa repensar suas dinâmicas, concepções e práticas, buscando ressignificar o entendimento acerca do desenvolvimento desses sujeitos. Reportamo-nos a Vygotski (2007), quando afirma que:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (p. 80).

Portanto, quando tomamos os processos de aprendizagens como intrínsecos aos estudantes, as práticas docentes e a organização do trabalho pedagógico necessitam partir dos princípios de que a construção de conhecimentos é comum a todos envolvidos nesses processos.

Nessa mesma direção, a perspectiva inclusiva nos coloca diante da necessidade do reconhecimento dos tempos e ritmos individuais dos estudantes, assim como traz a discussão sobre as necessidades de aprendizagem de cada um. Dessa forma, há um deslocamento do olhar que antes era fortemente centrado no conteúdo e que aos poucos se amplia quando se volta às demandas dos estudantes. Ou seja, os processos inclusivos denotam à compreensão dessa nova realidade, que extrapola a mera constatação de características de diversidade, mas que exige dos professores e dos sistemas de ensino a reorganização da atividade docente, tendo em vista que este contexto mobiliza novas formas de pensar e desenvolver as práticas pedagógicas na escola. (BOLZAN e ISAIA, 2019).

Diante do exposto, são as situações complexas, que acontecem no dia a dia da instituição, que desencadeiam nos professores a necessidade de buscar estratégias e alternativas para a mudança do contexto em questão (IMBERNÓN, 2005). Este espaço proporciona ao grupo de professores a autonomia para identificar, refletir e lidar com situações que são próprias do ambiente educativo.

Logo, a docência na escola básica permite a construção de um espaço que possibilite uma análise global das situações educacionais, favorecendo aos professores a apropriação de conhecimentos que permitam compreender as diferentes necessidades dos educandos e os diversos

contextos nos quais estão inseridos (IMBERNÓN, 2010).

PRÁTICAS DOCENTES: OLHARES DOS PROFESSORES.

Olhar para as práticas docentes, significa reconhecer que estas estão intimamente relacionadas aos saberes dos professores. E, nessa direção, as demandas que emergem da diversidade, tensionam todos os conhecimentos que os professores construíram ao longo de suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, a docência é permeada por um contínuo processo de construção e de (re)construção das práticas pedagógicas sobre os contextos vivenciados.

Diante do exposto é fundamental demarcarmos que a perspectiva inclusiva se concretiza no dia a dia da escola, por meio das atividades docentes. Ou seja, tudo que é proposto, a forma como o professor compreende os processos de ensino e de aprendizagem reflete na forma como cada estudante participa e se insere na aula e na turma.

Partimos do entendimento de que a palavra incluir, significa fazer parte, e com base neste conceito a participação de cada um dos estudantes precisa ser contemplada nos planejamentos, como um todo. A narrativa da professora Violeta expressa o movimento reflexivo que vivencia ao organizar seus planejamentos e práticas:

Porque eu não tenho as respostas e preciso achar. Eu preciso pensar o que fazer. Então, de antemão, isso já reflete muito na minha prática, porque fico com muito mais dúvidas ... Que ultrapassam qualquer metodologia de ensino-aprendizagem. Por que estou ensinando aquilo? Qual que é o objetivo da minha aula? Começam a surgir outras perguntas que, não sempre, são tão evidentes. Que vão se fazendo evidentes nesse caminho, nesse processo. Então, primeiro de tudo é que refletir sobre e pensar. Que não era padrão na minha vida, pensar sobre tudo isso. [...] Simplesmente, não posso ficar estática num mesmo ponto. Acho que seria isso. (Violeta)

As palavras desta professora expressam a necessidade da constante reflexão sobre a prática e sobre os efeitos do seu fazer pedagógico no contexto da sala de aula. Essa compressão é resultado das reflexões que vão sendo tecidas ao longo das trajetórias e das vivências que se estabelecem. Ao passo que os professores manifestam seus processos reflexivos, sinalizam aspectos que vão se consolidando e se tornando conscientes e que, paulatinamente, vão produzindo novas formas de compreender a profissão e ação docente. Esse movimento não se encerra, mas consiste em uma espiral que, por meio da reflexão e da consciência, está sempre em processo de transformação, [re]significação e estruturação de novas necessidades.

Os estudos de Zeichner (1997) contribuem para a discussão proposta no âmbito da reflexão sobre a ação. O autor pontua que este tipo de reflexão coloca o professor diante de situações que exigem que este seja pesquisador em sua sala de aula. Ou seja, diante de uma situação complexa, é capaz de estabelecer uma postura investigativa e de experimentação, a fim de legitimar suas hipóteses, contribuindo assim, para a construção de novas práticas passíveis de atender os desafios escolares. A partir dessas considerações, torna-se importante destacarmos que toda a trajetória pessoal e profissional do professor vai refletir no seu fazer pedagógico, e, conseqüentemente, na sua atividade docente.

Nessa direção, podemos indicar que a organização do trabalho pedagógico envolve o reconhecimento e o respeito ao humano, e, portanto, pressupõe uma postura ética diante da educação. E os princípios éticos na teoria freireana implicam o caráter formador da educação, em sua integralidade (FREIRE, 2013). Assim, sublinhamos a importância dos saberes dos professores

e seu protagonismo na produção de sua ação docente. Os escritos desse autor reforçam a necessidade de o compromisso com o próprio saber e sobre as escolhas acerca do quê e como ensinar:

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir a prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (FREIRE, 2013, p. 101).

O aspecto ético de ensinar, em que o autor se refere, pode impactar nas práticas pedagógicas de modo positivo, pelo qual, os professores passam a considerar os processos inclusivos, a diversidade entre os estudantes como parte do todo da sala de aula e, assim, orientar suas práticas, com o intuito de contribuir para os processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. E quando pensamos na diversidade, refletimos sobre a qualificação das práticas docentes, pois ao compreender que uma turma é heterogênea, os planejamentos precisam contemplar a diversidade de sujeitos, de modo a atender as diferentes demandas. As palavras de Valle e Connor (2014) contribuem para as reflexões aqui propostas, ao afirmar que:

Quando compreendemos as deficiências como uma variação humana natural, ela se torna apenas mais um fio na tapeçaria da diversidade, o que define uma comunidade de aprendizagem inclusiva. Com diversidade no centro da inclusão, a construção e o sustento de uma comunidade forte tornam-se as características centrais das salas de aula. Começamos por envolver as crianças em debates sobre tudo o que nos faz humanos. E, desde o primeiro dia, o processo contínuo de se conhecer e apreciar uns aos outros é colocado em movimento. (p. 214).

É fundamental destacarmos que a ideia de processos inclusivos ainda é fortemente vinculada aos estudantes com deficiências e/ou autismo, ou seja, as discussões sobre esta temática ainda são reduzidas aos estudantes público-alvo da educação especial. Sobretudo, reiteramos a importância e a necessidade da resignificação do entendimento sobre tal perspectiva, posto que, quando restringimos os processos inclusivos a um grupo restrito de alunos, deixamos à margem todo o conjunto de estudantes, que apresentam processos de aprendizagem diferenciados e que também necessitam de um olhar individualizado. Carvalho (2010), Baptista (2010) e Pletsch (2020) corroboram com essa compreensão, e sobre este aspecto, cabe a reflexão acerca dos princípios desta perspectiva educativa, ao passo que quando processos de aprendizagem diferenciados são ofertados apenas para um conjunto de estudantes que fazem parte de uma política, não estamos falando de inclusão e sim da diferenciação de oportunidades (FREITAS, 2008). A fala que segue explicita a compreensão da docência para além de uma mera organização pautada na dinâmica escolar que atende as características deste ou daquele sujeito:

Compreendo que, quando assumimos a docência na educação básica, assumimos um compromisso com a compreensão de que somos responsáveis por processos de aprendizagem diversos, os quais ocorrem em tempos e de formas diferentes, precisando, assim, de diferentes proposições e de investimento. O professor de educação básica, ao assumir este compromisso, deve apostar na crença de que todo o aluno é capaz de aprender e fazer tudo o que está ao seu alcance no que concerne o investimento destes processos, compreendendo que nenhum destes será linear. Todo o processo de aprender envolve avanços e retrocessos e o próprio erro deve ser visto como parte fundamental do processo de construção do conhecimento. (Mia)

Este olhar sobre a docência na educação básica, coloca em relevo princípios que necessitam estar presentes nas concepções dos professores, chamando a atenção de que os estudantes apresentam percursos não lineares de aprendizagens, e que isso não significa que não sejam capazes de aprender. Essa afirmação pode parecer óbvia, num primeiro momento, mas quando se fala em uma educação, na perspectiva inclusiva, se traduz um dos maiores embates no campo educativo, pois significa romper com modelos que têm como produto final a igualdade nas aprendizagens. Sobre estas discussões, os estudos de Mantoan (2015) destacam as reflexões em torno destes modelos de ensino, enfatizando que constituem propostas que efetivamente não se concretizam, pois, cada estudante se apropria do conhecimento de uma forma muito particular. Ao longo de suas reflexões a autora, reforça a necessidade de um ensino sem discriminações e indica que o papel do professor está para além de conhecer o conteúdo, implica construir estratégias para torná-lo acessível aos diferentes estudantes.

Eu acho que isso é um pilar de Educação Básica. Um professor que entenda que, apesar de ele vir de um outro lugar, de ser doutor ou não sei o quê, ele precisa encontrar estratégias para que o seu conhecimento chegue naquela criança. (Agatha)

O excerto narrativo da professora Agatha nos coloca diante da reflexão sobre o papel do professor na organização de planejamentos capazes de permitirem que todas as crianças se apropriem dos conhecimentos e conteúdos propostos. Para tanto, podemos inferir que é fundamental que se rompa com práticas voltadas à exposição de conteúdos e se construam propostas voltadas a tornar o conhecimento acessível aos mais diversos estudantes que compõe a turma.

Precisamos compreender que os processos de construção do conhecimento são dinâmicos e, por isso, devem considerar múltiplos espaços também, oferecendo abertura, possibilidade de criação, construção, manuseio de diferentes materiais, conhecimento de mundo. Não podemos pular etapas, logo é essencial pensar em:

Uma proposição de ensino que considere as construções do aluno, pressupõe um professor que atua como protagonista da ação pedagógica, mostrando-se curioso, prestando atenção ao que aluno diz ou não diz ou faz ou não faz, colaborando para que ele seja capaz de articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares. (BOLZAN, 2009, p. 18).

As reflexões trazidas por esta autora colocam em evidência as práticas docentes a partir da perspectiva dos estilos de ensino, os quais também precisam ser considerados e valorizados. Cada professor exerce, a seu modo, a docência, contudo, faz-se fundamental construir práticas abertas, capazes de acolher os modos de operar e de mobilizar a promoção de aprendizagens. Nessa direção, é imprescindível trabalharmos com as condições de cada sujeito numa visão prospectiva, enfatizando suas possibilidades e não as limitações.

Esse entendimento, vislumbrado no âmbito das vozes dos professores, sinaliza a flexibilidade como uma das principais estratégias no contexto da docência. Flexibilidade esta, que é olhada a partir da realização dos planejamentos e, também, nas expectativas em relação às construções dos estudantes.

Há o reconhecimento de que o professor não precisa ter todas as respostas para os problemas que surgem, mas necessita ter a clareza de que as soluções podem ser construídas em parceria com os colegas. Não se trata de uma construção solitária, mas reforça que a constituição do conhecimento pedagógico compartilhado é essencial, pois implica os múltiplos saberes, dos diferentes profissionais que fazem parte da escola. Nessa perspectiva, as interações estabelecidas por meio de redes de relações são capazes de produzir conhecimentos e experiências que favo-

recem a produção de novos modos de compreender e de lidar com as mais diversas situações de ensino (BOLZAN, 2009).

Em consonância a este entendimento, as novas estratégias de ensino produzidas partem da intencionalidade das ações que se apresentam na organização do trabalho pedagógico do professor. Esta organização é o resultado de um contínuo processo de aprender a docência. Para sustentar as discussões em torno deste tema, partimos do entendimento de que “o trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente” (BOLZAN, 2012, p. 27). Segundo esta autora, os modos de organização das demandas de sala de aula, a partir dos diferentes estilos de aprendizagens, pressupõe dinâmicas interativas pautadas nos tipos de conhecimentos a serem construídos. A professora Nísia, destaca em sua narrativa as reflexões que vão sendo construídas quando centra sua atenção nas especificidades dos estudantes:

Com os alunos que têm situações específicas penso na forma de registro, mas acho que o registro é sempre importante! Enfim, vou buscando novos caminhos possíveis para encontrar esses alunos, vou tentando: é imagem? É som? É brincadeira? É texto? Alguns precisam de textos, mais registros; vou tentando encontrar esses caminhos com eles assim e criando outros, até nas parcerias que vão se formando; a gente vai pensando: não, mas a gente podia construir, por exemplo, um mapa a partir dos lugares de moradias deles. Vamos trabalhar, vamos fazer! E outras parcerias vão surgindo, outras formas de acessar esses conteúdos que são necessários. (Nísia)

Este excerto reflete a importância da construção de práticas capazes de mobilizarem os estudantes, promovendo assim a participação e aprendizagem. Tal constatação pode ser vislumbrada a partir dos estudos de Vygotski (2012), pois, ao tratar da aprendizagem como motor do desenvolvimento, o autor demonstrou que as interações vivenciadas pelos indivíduos são definidoras desse processo. Mesmo diante de desenvolvimento mais lento, todos os sujeitos apresentaram avanços em suas funções psicológicas superiores, quando mobilizados por aprendizagens significativas. A partir dos estudos deste autor, cabe amplificarmos os debates em torno das adequações curriculares e dos currículos diferenciados, uma vez que o tipo de tarefa e de oportunidade de aprendizagem que é ofertada ao estudante reflete significativamente na construção de suas aprendizagens.

Dessa forma, os processos inclusivos estão para além da efetivação de uma oferta de trabalho, implicam uma atitude pedagógica, na qual a docência se foca na perspectiva ética e humanizadora. Significa compreender que é um processo de construção da docência, na qual as escolhas e as ofertas refletem na vida dos estudantes e no próprio aprender do professor. Uma atitude pedagógica que reconhece nos contextos que emergem a necessidade de uma atividade docente transformadora, tanto pautada nas demandas dos estudantes, como no papel social da escola. A reprodução de práticas homogeneizadoras necessita ser superada numa perspectiva de atualização permanente dos processos de desenvolvimento profissional dos professores (BOLZAN E ISAIA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da educação brasileira, especialmente no que tange às práticas inclusivas, têm exigido dos professores um movimento de [re]significação da docência. Mesmo que tenhamos avançado nos estudos teóricos sobre formação docente e a escola como um todo, ainda evidenciamos uma educação pautada em modelos tradicionais de ensino, que desconsideram a diversidade e a he-

terogeneidade dos estudantes.

Desse modo, a perspectiva inclusiva, além de promover uma educação para todos, coloca em debate as mudanças que necessitam adentrar a escola para que tal proposta se consolide. Consequentemente, o fazer docente se organiza por meio das concepções dos professores a partir de suas vivências e trajetórias formativas, da organização institucional e, especialmente, no dia a dia da sala de aula. Partindo desse conjunto de fatores, as narrativas dos professores expressaram uma ampliação dos seus olhares sobre a inclusão escolar.

Diante de tantos desafios que se manifestam no cotidiano da escola, buscamos com este estudo, compreender a partir das vozes dos professores, o que já é produzido com vista à concretização da perspectiva inclusiva. Portanto, acreditamos que a valorização da docência e o reconhecimento do protagonismo docente são aspectos fundamentais para os avanços na educação como um todo.

Neste estudo, colocamos em evidência os saberes e fazeres docentes, compreendo que os processos inclusivos exigem dos professores a compreensão de que é no planejamento, na organização do trabalho pedagógico que os alunos são incluídos ou não. As narrativas dos professores não destacaram grandes mudanças, mas apresentaram o entendimento de que a diversificação de práticas é primordial para que cada sujeito se aproprie a seu tempo dos conteúdos escolares. Muitas vezes são pequenas mudanças no trabalho pedagógico que favorecem o acesso, a participação e o envolvimento nas aulas.

Ainda, é fundamental reiterar que ao mesmo tempo, que os processos inclusivos implicam percursos e tempos diferenciados, nem sempre os estudantes vão conseguir atender às expectativas dos professores. Em síntese, os professores pontuaram a importância da sensibilidade, do olhar cuidadoso, da flexibilidade e do trabalho colaborativo como forma de lidar com as diversidades que fazem parte da escola e da vida.

Logo, a organização dos tempos/espacos diferenciados para aprender pressupõe a assunção de um currículo acessível e flexível. Ou seja, é urgente desconstruir a ideia de que, para avançar de ano/série, há um conjunto de conhecimentos a serem apropriados numa ordem, sem levar em conta que a progressão depende das condições que cada sujeito pode ter. As práticas docentes necessitam se consolidar a partir da compreensão da possessividade do aprender, fazendo-se imprescindível a ruptura da visão de que o professor necessita exigir um produto ao final da experiência do ensino, muitas vezes ignoram o processo do estudante.

Os professores, colaboradores desse estudo, diante de todas as vivências e desafios não deixaram de destacar o reconhecimento da educação inclusiva na sociedade, enfatizando seu papel neste contexto. Para esses professores a perspectiva inclusiva é uma realidade institucional inegociável. Seus entendimentos em torno da educação básica vislumbram a escola como um espaço vivo, que acolhe estudantes das mais diversas idades e características e perpassa tempos de vida que estão para além das aprendizagens de conhecimentos específicos pensados para cada proposta de atividade, nas disciplinas escolares que compõem o currículo.

Assim, a possibilidade/compreensão de desenvolvimento profissional destes professores vem ao encontro dos estudos de Bolzan e Isaia (2019), ao definirem que:

O desenvolvimento profissional pressupõe o reconhecimento de estratégias capazes de favorecer o enfrentamento das demandas ao campo específico no qual os professores atuam, bem como a disposição de um espaço institucional que acolha os docentes, oferecendo-lhe suporte para o desenvolvimento de sua atividade. (p. 145-146).

Observamos que os professores ao compartilharem situações cotidianas, narrando suas expe-

riências, estratégias e reflexões construídas a partir das suas práticas, trazem como resultado avanços no trabalho pedagógico que organizam e desenvolvem. Tais movimentos remetem-nos ao conjunto de saberes que os professores constroem ao longo de sua vida e que lhes permite superar práticas intuitivas e reprodutoras.

Em consonância às reflexões aqui propostas, os estudos de Nóvoa (1997) ressaltam a importância de uma formação docente que passa pela investigação articulada com a prática educativa. Essa formação implica a “experimentação, a inovação e novos modos de ver o trabalho pedagógico” (p. 28). O autor também destaca que trabalho e formação não podem ser compreendidos como atividades distintas. O trabalho dos professores exige formação permanente, e o espaço da escola necessita também oferecer condições para que o professor retome sua atividade pedagógica e, assim, possa refletir sobre ela. A prática reflexiva e compartilhada permite aos professores maior autonomia e segurança na organização de seu trabalho pedagógico.

Por fim, as reflexões apresentadas nos permitiram evidenciar que não podemos pensar processos inclusivos descolados dos espaços e tempos escolares. Conhecer, conviver e ensinar na diversidade é o principal fator, para que consigamos construir uma sociedade voltada ao respeito à diferença. Nenhum estudante é igual, nenhum percurso é igual, portanto, esse entendimento necessita ser destacado como premissa para compreender a construção da docência, a partir de atitudes pedagógicas capazes de promover os múltiplos modos de operar sobre o conhecimento, destacando os diversos estilos de aprendizagem que os estudantes possam apresentar.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R.. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, ago. 2011.
- BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação. 2009.
- BOLZAN, D. P. V.. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade na educação superior. Londrina: Eduel, 2012. p.243-260. In: PULLIN, Elsa M. M. P.; BERBEL, Neusa A. de N. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012.
- BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.
- BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE). Curitiba, PR: Appris Editora, 2019.
- BOLZAN, D. P.; ISAIA, Sílvia. M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. In: FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO, S. R.K; LEITE, D. B. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2018.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 2000.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, S. N.. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2008.
- IMBERNÓN, F.. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2010.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo, SP: Scipione, 2015.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.
- VALLE, J. W.; CONNOR, David. J. Resignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. São Paulo, SP: Ed: McGraw-Hill, 2014.
- VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-España: Visor, 2012.
- ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ACERCAMIENTO DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL

Pamela Díaz Suazo

Daysi Reinoso Salinas

Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha

INTRODUCCIÓN

Es indudable que, dados los desafíos que presenta el contexto actual, es importante la capacidad de las instituciones educativas para responder a la diversidad, lo que va acompañado de la necesidad de reconocer que cada alumno y alumna tiene necesidades únicas que requieren ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces que se adapten a las necesidades que en cada momento puedan presentar (Durán y Giné, 2011). Cualquiera que sea el caso, la escuela debe estar preparada para organizar sus recursos y proveer el apoyo necesario en cada situación, por lo cual resulta de especial relevancia revisar el modo en que, a partir de las políticas vigentes, se visualiza la inclusión en la Educación Superior, en especial respecto a la formación en carreras de Pedagogía.

1. DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2017).

Al respecto, se necesita considerar una serie de factores que parecen ser particularmente importantes para el desarrollo de escuelas más equitativas, de los cuales, los más acuciantes están localizados en las aulas, donde, sobre todo y ante todo, la equidad se refiere a las actitudes de los profesores y compañeros de clase, las que pueden tanto promover como inhibir un ambiente de trabajo justo, acogedor e inclusivo. En la medida que todos los estudiantes se sientan bienvenidos, pueden esperar interacciones positivas como una parte normal de sus experiencias en el aula. Como resultado, se sentirán incluidos, valorados y reconocidos (Ainscow, Dyson, Goldrick, West, 2013)

La escuela para todos y todas es la que cuenta con mecanismos para identificar las barreras que impiden la inclusión de todo su alumnado en términos de presencia, participación y logros y que planifica la respuesta educativa de forma que elimine o reduzca esas barreras. El concepto de barrera está ligado al de accesibilidad en la medida en que podríamos considerarlos como los dos polos del continuo de la inclusión. De entre los factores personales, las emociones en interacción con los elementos del contexto escolar pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del centro, pero también constituir una barrera para su inclusión. Un contexto es emocionalmente accesible cuando tiene en cuenta la interacción de las emociones en las situaciones que se desarrollan en él y procura eliminar o reducir las barreras

que esa interacción pudiera provocar. Entonces, un objetivo prioritario de las escuelas inclusivas debería ser facilitar el máximo bienestar emocional del alumnado en los diferentes contextos de aprendizaje y convivencia y con ello promover la accesibilidad emocional, asumiendo el reto de transformar las instituciones educativas y, por tanto, las aulas, en entornos de aprendizaje y convivencia en los que todos los alumnos y alumnas se sienten acogidos, protegidos y reconocidos (Villaescusa, 2017). En este sentido, como punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión dentro de las escuelas está el estudio exhaustivo de la práctica actual y las habilidades compartidas entre los miembros del personal docente (Ainscow, 2012), en especial en lo referido a la incorporación de herramientas durante su formación profesional.

Dado lo anterior, la labor del docente, entonces, no se limita a transmitir conocimientos, dado que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010). Es por esto que los profesores entienden cada vez más lo importante y necesario que es desarrollar estas competencias, aunque inicialmente no sean conscientes de las mismas y se limiten a demandar materiales para desarrollar con su alumnado, pero posteriormente se van haciendo conscientes de la necesidad de adquirirlas, cuando deben analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que desempeñan (Torrijos y Martín, 2014).

Como resultado de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad incluir la formación en competencias emocionales, de modo explícito, dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria. Tal como lo plantean Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), la integración de estas competencias en las instituciones educativas requiere de una adecuada formación de profesores con énfasis en lo práctico, y señala los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente para favorecer la efectividad del quehacer docente en contextos de diversidad.

2. RESULTADOS DE TRES EXPERIENCIAS

Asumiendo el gran desafío de incorporar la dimensión emocional en el currículum de formación docente, minimizando las barreras situadas en ese ámbito, en Chile se han evidenciado algunos resultados, a partir del trabajo desarrollado en Universidades que imparten carreras de Pedagogía o algunos programas de formación continua, especialización o postgrado. A continuación se presentan tres de estas iniciativas, surgidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

- a. Incorporación en una carrera de pregrado (Pedagogía en Educación Básica):** Se implementó un programa diseñado como un instrumento de prevención primaria, fundamentado en el modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Previamente, a nivel institucional se llevó a cabo un proceso colaborativo de planificación (Gallardo y Mayorga, 2017) para el establecimiento, análisis y gradación de estas competencias, asumidas operativamente por los equipos a cargo de los programas formativos del Eje de Prácticas en cada una de las carreras pedagógicas. Luego de la aplicación de instrumentos (TMMS-24, análisis de contenido de Bitácoras e Informes), como resultados se demuestran avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas en los dos primeros semestres de formación, en los cuales se pretendió proporcionar a los futuros docentes, mediante el desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral en contextos de diversidad. Al finalizar la implementación de la propuesta, se incrementa el porcentaje de estudiantes de Pedagogía que presenta un mayor nivel de competencias emocionales en lo referido a reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones (Gallardo, 2018). Las reflexiones

expresadas por los estudiantes en sus bitácoras e informes, luego de los procesos de análisis y codificación (Strauss y Corbin, 2002), dan lugar a las siguientes categorías: **Relevancia**, expresada en frases como “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias”(E4) ; **Requerimientos**, expresados en la siguiente frase: “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida”(E12); **Se requiere darle más importancia**, entendida como “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad éstas son complejas”(E5); **Proyección en lo laboral**, expresado en la frase: “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases”(E11); **Dificultades**, expresada en la siguiente frase: “es más difícil de trabajar que los demás pasos”(E18). Se cumple así con los requerimientos de algunos autores, como López-Goñi y Goñi Zabala (2012), en el sentido de que el énfasis en las competencias emocionales durante la formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero, integrando entre los aspectos personales lo señalado por Villaescusa (2017) en relación a la capacidad de accesibilidad emocional para una efectiva consideración de la diversidad.

b. Incorporación en la formación de Postgrado: Se implementó un programa centrado en la dimensión emocional para la mejora de la convivencia en un módulo de Magíster, obteniéndose como resultados el surgimiento de dos categorías principales, una desde el punto de vista profesional y otra referida a una mirada desde lo personal (Gallardo y Figueroa, 2020). La categoría referida a una perspectiva profesional alude a aquellos recursos adquiridos y destrezas desarrolladas, que les han permitido a los participantes del módulo activar, organizar y aplicar sus conocimientos, habilidades, estrategias y competencias en el ámbito de su desempeño laboral y el ejercicio de sus funciones para abordar la convivencia escolar. En relación a esto, se menciona el aporte de importantes **sustentos teóricos**, que en algunos casos ayudan a un mejor desempeño en el aula (“Siento que lo aprendido es como el descubrimiento de la pólvora en mi labor docente, está en mi ahora ver que uso darle (P7)”. En el caso de la aplicación de lo aprendido en **buenas prácticas de convivencia**, se complementa la subcategoría anterior desde una mirada más concreta, al abordar en general el cómo se aplica lo aprendido (“interviniendo a través de acciones y herramientas que me ha entregado el desarrollo del curso (P5)”). La creación de ambientes que apunten al **bienestar de la comunidad**, aparece como un aspecto destacado en la valorización de lo aprendido a través del módulo, ya sea a través de un *impacto en la calidad de vida* (“los impactos que un buen clima tiene en la calidad de vida de todos en la comunidad son inconmensurables (P3)”), o en la *optimización de las relaciones entre los miembros de la comunidad* (“permitirá el bienestar y una mejora en las relaciones laborales y personales de toda la comunidad (P9)”), lo que se proyecta claramente en cierto tipo de **aprendizajes desarrollados por los estudiantes** (“al alumno le será más fácil practicar habilidades emocionales entre sus compañeros y con toda la comunidad educativa. (P10)”). Reforzando lo anterior, se plantea la subcategoría de incorporación del **trabajo cooperativo** en los equipos pedagógicos, reflexionando en relación al tipo de labor desarrollada por todos quienes componen la unidad educativa (“se hace especialmente crítico para el éxito de estas iniciativas, el que se realice un trabajo contundente con el equipo de la escuela (P3)”). A partir de los postulados anteriores, la subcategoría de **abordaje de desafíos éticos y operativos**, pone el acento en metas de mayor calado, para no soslayar la *relevancia de lo socioemocional en la tarea pedagógica* (“se hace todo un desafío levantar y sostener el trabajo sobre los aspectos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje (P3)”), desde la consideración de *aspectos ético-valóricos* que imponen tareas específicas (“fomentar prácticas democráticas e inclusivas

en torno a valores y principios éticos, como el respeto a las diferencias, el cuidado a los demás, la participación responsable y la creación de climas adecuados para el aprendizaje (P6”). La categoría referida a una perspectiva personal alude a los recursos adquiridos y destrezas desarrolladas por los participantes del módulo, que les han permitido identificar y valorar sus recursos internos y los de los demás, que les han ayudado a establecer relaciones y vínculos, proporcionándoles el equilibrio necesario para desempeñar sus labores en el contexto escolar. En relación al **avance en el reconocimiento y regulación emocional**, se señala que esta mejora abarca en general un crecimiento en la regulación manifestada en las dimensiones que componen su persona (“He mejorado mi manejo emocional tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (P8”), lo que se puede profundizar ya sea a nivel individual (“Toma de conciencia del cuidado y bienestar personal(P2”), como en el ámbito de las relaciones interpersonales (“Reconocer, identificar, poder ver las emociones en el otro y generar la empatía con el resto (P7”). Otro de los aspectos destacados a nivel personal es la **optimización de habilidades comunicativas**, reflexionando que desde esta mejora en lo individual se facilitan las relaciones con otras personas (“Que a mejor desarrollo emocional, yo puedo tener, más se me facilitará desarrollar ello en otros, dado que mis habilidades comunicativas estarán mejor desarrolladas para esa función. (P3”), en especial con las familias (“Fortalecer el vínculo familia escuela mediante el diálogo y la comunicación asertiva (P10”). Finalmente se ha valorado el **fortalecimiento del vínculo profesor-alumno** que han tenido los participantes del módulo, destacándolo como algo esencial en la tarea pedagógica (“Las interacciones con los estudiantes desde el punto de vista de la vinculación, como punto base para desarrollar en los niños la alianza profesor-estudiante (P1”). Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta propuesta confirman la necesidad de intervenciones durante la formación profesional, que ayuden a fortalecer los aspectos socioemocionales en el desempeño docente (Rodríguez-Mateo, García y Rodríguez-Trueba, 2017), como un modo de superar las limitaciones que pudiera tener la formación inicial de profesores, favoreciendo la adquisición de competencias que les brinden estrategias y herramientas para abordar los constantes desafíos de su práctica educativa (Pertegal, Castejón y Martínez, 2011), en especial en lo referido a la accesibilidad emocional, lo que lleva a concluir que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo es posible en educación superior, sino también necesario para capacitar adecuadamente a los profesionales que requiere el sistema educativo en la actualidad (Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, 2019).

- c. **Prácticas integradas en contextos de diversidad:** En el segundo semestre del año 2020, las/los estudiantes de las carreras de Educación Parvularia (EPA) y Educación Diferencial (EDI), así como los docentes de Práctica Profesional de estas carreras, participaron en una capacitación en el Modelo Universal de Aprendizaje (DUA), la realización de Talleres de prácticas integradas con duplas de estudiantes (EPA-EDI) y docentes supervisores en duplas en los establecimientos educacionales, además organizaron sus tiempos para la realización de reuniones con integración de diferentes equipos en los centros educativos y en la Universidad, concordando adecuaciones de los instrumentos que evalúan el desempeño en la práctica profesional desde un enfoque integrador –articulador, así como la validación de dichos instrumentos evaluativos en contexto de diversidad por los especialistas de las carreras y para finalizar con la producción de textos académicos en contextos de diversidad. A través de estas duplas de estudiantes, situadas en dos centros educativos en modalidad virtual (un jardín infantil y un colegio subvencionado de la comuna de Valparaíso), se desarrollaron las prácticas con la finalidad de favorecer y potenciar aprendizajes basados en el trabajo en equipo y la atención en diversidad de la práctica profesional. Desde el punto de vista de las/os practicantes, supervisores y responsables en los centros educativos, se generaron espacios y oportunidades de autonomía, confianza, progresiva independencia

y autovalencia en las niñas y niños, lo cual es fundamental para su desarrollo integral y la construcción gradual de su identidad como sujetos únicos y valiosos. El adulto significativo por lo tanto cumple un rol esencial, considerando que debe tener una cercanía emocional, respeto y buen trato hacia el párvulo, según las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2018), estableciendo interacciones positivas y enriquecedoras, donde las niñas y los niños se sientan libres de explorar, expresar, sentir y comunicar, desarrollando sentimientos de seguridad, aprendiendo a aceptar la contención y protección de los adultos, así como también desarrollando progresivamente habilidades y actitudes que les permiten entregar apoyo a sus pares.

CONCLUSIONES

Como parte de un trabajo institucional que contempla una revisión en el modo como se estructura la formación docente en una Universidad, en lo referido a la educación en y para la diversidad, se logró analizar la efectividad de algunos programas que incorporan la dimensión socioemocional, para el desarrollo de estas competencias en estudiantes de carreras pedagógicas, como un aporte en la entrega de recursos y herramientas que les permitan abordar los desafíos que plantean las políticas educacionales presentes en los contextos actuales.

Como lo señala Unesco (2020), los docentes son uno de los pilares de un sistema de educación inclusivo. A medida que los sistemas educativos acogen poblaciones estudiantiles más diversas, las aulas se transforman, lo que puede llevar a estos sistemas y sus contextos a convertirse en creadores de desventaja, cuando no se tienen en cuenta las necesidades de las personas, entre las que se encuentran las correspondientes a la dimensión socioemocional, por ello habría que asumir que los sistemas educativos son tan inclusivos como sus creadores los hacen.

Con respecto a las aportaciones de este trabajo, se puede señalar su relevancia social, al promover cambios eficaces en las prácticas educativas en contextos de diversidad, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior, específicamente en una Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas que incorporen la educación emocional a nivel universitario, como parte de los requerimientos en entornos diversos. Además, tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada permite replicar las experiencias en otras instituciones. Este trabajo aporta evidencias empíricas que corroboran los hallazgos de estudios similares realizados a nivel universitario (Núñez, 2010; Kotsou, Nelis, Gregorie, Mikolajczak, 2011; Nelis, Kotsou, Quidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, Mikolajczak, 2011; Casado, López, Lapuerta, 2013) y específicamente en lo relativo a trabajos centrados en la formación docente (Corcoran, Tormey, 2012). Las propuestas implementadas se configuran, entonces, como buenas prácticas para futuros maestros y, en este sentido, facilitan a investigadores, académicos y gestores de políticas educativas preocupados de una formación en y para la diversidad, un marco para favorecer este tipo de programas en centros de educación superior.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5, N.º 1
- AINSCOW, M.; DYSON, A.; GOLDRICK, S.; WEST, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), 2013, pp. 44-56

BISQUERRA, R.; PÉREZ-ESCODA, N. (2007). "Las competencias emocionales." *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.

CABELLO, R.; RUIZ-ARANDA, D.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010). "Docentes emocionalmente inteligentes." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 32, 13(1). Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346

CASADO, M.L., LÓPEZ, D.; LAPUERTA, V. (2013). "Competencias emocionales en la Universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional." II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. Recuperado de http://grupos.topografia.upm.es/in-geo/ficheros/Casado_Lopez_Lapuerta_CINAIC13.pdf

CORCORAN, R.; TORMEY, R. (2012). "Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers." *Teach. Educ.*, 28, p. 750-759.

DURÁN, D.; GINÉ, C. (2011). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 153-170.

GALLARDO, A.; MAYORGA, P. (2017). "Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile." *Revista Inclusiones*, 4(3), julio-septiembre, p. 133-143.

GALLARDO, A. (2018). Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha. *Didac* 72. p. 18-24.

GALLARDO, A.; FIGUEROA, N. (2020). Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado. *Revista Inclusiones Vol: 7 num 3*, p. 117-131.

KOTSOU, I.; NELIS, D.; GRÉGOIRE, J.; MIKOLAJCZAK, M. (2011). "Emotional Plasticity: Conditions and Effect of Improving Emotional Competence in Adulthood." *Journal of Applied Psychology*, 96(4), July 2011, p. 827-839.

LÓPEZ-GOÑI, I.; GOÑI ZABALA, J.M. (2012). "La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo." *Revista de Educación*, 357, 467-489.

MINEDUC (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Chile.

NELIS, D.; KOTSOU, I.; QUOIDBACH, J.; HANSENNE, M.; WEYTENS, F.; DUPUIS, P.; MIKOLAJCZAK, M. (2011) "Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability." *Emotion*, 11(2), April 2011, p. 354-366.

NÚÑEZ, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida. Granada.

PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; BRACKETT, M.A. (2008). "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias." *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), pp. 437-454. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276.

PÉREZ-ESCODA, N.; BERLANGA, V.; ALEGRE, A. (2019) "Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional". *Bordón Vol: 71 num 1* (2019): 97-113.

PERTEGAL-FELICES, M^ªL.; CASTEJÓN-COSTA, J.; MARTÍNEZ, M^ªA. (2011) "Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro". *Educación XXI Vol: 14 num 2*, p. 237-260.

RODRÍGUEZ-MATEO, H., GARCÍA, D.; RODRÍGUEZ-TRUEBA, J. (2017). Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente. *INFAD Revista de Psicología*, N° 1, 137-148.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

TORRIJOS, P.; MARTÍN, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 15, núm. 1, 90-105.

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, UNESCO.

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. París, UNESCO.

VILLAESCUSA, M. I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria*. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008: UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS MUNICIPAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Aline de Castro Delevati

Joseane Frassoni dos Santos

Mônica Grazieli Marquet

Cláudia Rodrigues de Freitas

Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão escolar no Brasil tiveram uma intensificação que pode ser evidenciada a partir do início dos anos 2000, por meio de aprovação de diretrizes e de programas ministeriais que tinham como objetivo a ampliação da escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Esse é um processo amplamente documentado na literatura especializada e sua confirmação tem como marcas a ampliação das matrículas em termos gerais, uma significativa elevação percentual de matrículas desses alunos no ensino comum em relação ao ensino em instituição especializada e a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Embora se trate de um fenômeno muito investigado, sua complexidade exige que esse processo seja progressivamente acompanhado, pois a manutenção desse direcionamento depende da articulação política entre os entes federados responsáveis pela garantia da educação, principalmente no plano da educação básica.

Nesse sentido, a análise das políticas de inclusão escolar tem se beneficiado de reflexões sistemáticas dirigidas a contextos específicos, tais como estados, municípios e regiões administrativas. No âmbito do Rio Grande do Sul, temos investigado essas políticas por meio de iniciativas que considerem os índices educacionais e as diretrizes da gestão em municípios selecionados em função de sua importância regional ou por integrarem redes de municípios na condição de municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, existente entre 2003 e 2013. Esse Programa teve por intuito disseminar a inclusão escolar e fomentar a instituição de sistemas educacionais inclusivos por meio do investimento na formação de gestores e de docentes em uma dinâmica de rede de multiplicadores (DELEVATI, 2021).

A presente investigação é parte de um processo que investe na busca de compreensão acerca das mudanças contextuais, em sistemas municipais de ensino e, dessa forma, propõe uma análise das políticas de inclusão escolar, considerando o período 2007 a 2019. O objetivo do presente trabalho é apresentar uma análise dessa política de inclusão escolar, considerando o acesso por meio das matrículas no ensino comum em dois municípios do Rio Grande do Sul.

INCLUSÃO ESCOLAR COMO PERSPECTIVA

Para refletir sobre os movimentos de acesso e de distribuição de matrículas no sistema educacional do Rio Grande do Sul consideramos ser fundamental a retomada de algumas normativas e

diretrizes que possibilitam compreender o atual contexto das orientações das perspectivas e dos serviços oferecidos pela educação especial em âmbito nacional. De acordo com Baptista (2019)

Podemos afirmar que houve, predominantemente ao longo da segunda metade do século XX, uma consolidação da educação especial no Brasil. Esse processo pode ser lido a partir de diferentes indícios, como a ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico. (BAPTISTA, 2019, p.4-5)

A partir desse debate, evidenciamos normativas e diretrizes que compõem as políticas públicas vinculadas à educação especial, intensificando a perspectiva educacional inclusiva em um processo permeado por embates e disputas de atores sociais para formulação dessas diretrizes. Essas disputas passam “a combater explicitamente a histórica atuação das instituições especializadas” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 1), resultando na constituição de uma polarização. De um lado a defesa de que a escola comum é o espaço indicado para educação de todos, incluindo as pessoas com deficiência, e de outro a proposta de manutenção de espaços especializados, como classes e escolas especiais.

Em 2008 houve a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEPEI- (BRASIL, 2008), que se apresenta como um instrumento de avanços conceituais, pedagógicos, políticos e sociais frente ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Pensada em sintonia com o movimento mundial pela proposta educacional inclusiva, fundamenta-se educação na concepção de direitos humanos, a partir dos quais todos os alunos têm direito de estarem juntos no ambiente escolar, sem nenhum tipo de discriminação, com base na reformulação das práticas educacionais a fim de valorizar a heterogeneidade das turmas e os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum em uma dinâmica que considere a condição de modificabilidade contínua e recíproca entre o sujeito e o contexto.

Tal política apresenta o sentido de transversalidade da educação especial, com oferta de serviços associados ao atendimento educacional especializado (AEE), desde a educação infantil até o ensino superior. O objetivo seria a garantia da ampliação das matrículas, do acesso e da permanência na escola. Essa diretriz reafirma o foco na universalização da educação no país e intensifica a transversalidade da educação especial, deixando de referir condições de exceção ao processo de inclusão.

Ratificando o pressuposto fundamentado nos direitos humanos, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que tem status de emenda constitucional, assegura que os sistemas educacionais sejam inclusivos, sem restrições. Enfatiza o fato de as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral com base na justificativa da ocorrência de uma deficiência. Esse Decreto considera a deficiência como conceito em evolução, propondo uma nova abordagem conceitual que se aproxima das discussões relativas ao modelo social da deficiência. De acordo com a definição de Bampi et al. (2010), essa perspectiva desloca as desvantagens anteriormente caracterizadas como intrínsecas ao indivíduo para as relações estabelecidas com o meio.

No ano de 2011, o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e sobre o AEE, estabelece em seu Art. 1º diretrizes que contemplam a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Reafirma-se o dever do Estado no sentido de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assim como a garantia de serviços de apoio especializado com base nas necessidades de cada sujeito. Esse Decreto define o AEE como serviço complementar ou suplementar

ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. A efetivação desse serviço tem como apoio o Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007), com a finalidade de fortalecer a inclusão no sistema regular de ensino nos municípios brasileiros.

Com vigência de dez anos e sinalizando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, foi instituído Plano Nacional de Educação - PNE-, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O PNE orienta ações para universalização do ensino com práticas escolares que considerem as potencialidades individuais de aprendizagem no ensino comum melhorando a qualidade do ensino. Propõe a Meta 4, a qual contempla a educação especial, com o “objetivo de universalizar o acesso a educação básica e ao AEE, com garantia de um sistema educacional inclusivo aos alunos público-alvo da educação especial com idade escolar obrigatória” (BRASIL, 2014). Como uma das estratégias para atingir esta meta, propõe o cômputo das matrículas dos alunos no AEE e no ensino comum. Ao discorrerem sobre o PNE, Delevati e Baptista (2016) sinalizam os desafios presentes na elaboração da Meta 4, identificando as disputas que envolvem dois grupos de atores sociais em um jogo de interesses entre a defesa da educação inclusiva na rede pública regular e o requerimento de financiamento público para instituições e escolas especiais de atendimento exclusivo.

Ratificando a educação como direito das pessoas com deficiência a partir de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), apresenta a ideia de avançar na garantia de direitos. Em seu Art. 27, apresenta sinalizações para o aprimoramento do sistema educacional inclusivo, prevendo recursos de acessibilidade e de eliminação de barreiras a fim de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem.

É possível identificar a existência de rupturas, continuidades e avanços com relação aos movimentos normativos no que se refere às possibilidades de práticas educacionais em nível nacional. Essa retomada de informações auxilia nas reflexões sobre o acesso e a distribuição de matrículas no sistema educacional do Rio Grande do Sul para compreendermos o atual contexto.

OS CONTEXTOS, A HISTÓRIA E OS INDICADORES

Apresentamos a tendência de matrículas dos alunos referidos público-alvo da educação especial nas escolas comuns e no ensino especial com vistas a compreender os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). Para tanto partimos do macrocontexto brasileiro a fim de entender como a Política se efetiva no estado do Rio Grande do Sul e em dois municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - Porto Alegre e Bagé.

No Brasil, a implementação da PNEEPEI tem apontado um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na escola comum como sugerem as pesquisas de Kassir, Rebelo e Oliveira (2019) e Baptista (2019). Conforme dados apontados por Baptista (2019), houve a inversão dos eixos: Classe Comum e Classe ou Escola Especial entre 2007 a 2008, com a permanente elevação no número dessas matrículas no ensino comum, chegando a um percentual de 90% em 2017.

Como forma de dar visibilidade aos dados, organizamos quadros que apresentam o número de matrículas nos anos de 2007, 2013, 2020. A opção por esse recorte temporal deu-se em virtude da elaboração do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007, da existência de uma pesquisa que analisa os dados de 2007 a 2013 e da última

disponibilização de dados pelo INEP, em 2020.

O RIO GRANDE DO SUL

O estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil, faz fronteira com a Argentina e o Uruguai e possui uma população estimada de 11.422.973 (IBGE, 2020). No que se refere à implementação da PNEPEI (2008), o estado tem apresentado um incremento nos índices de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas ainda evidencia uma parcela de matrículas no ensino especializado (MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

A tendência de matrículas no ensino comum possui estreita relação com o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que organizou os municípios-polo com a incumbência de formação de gestores e professores das demais municipalidades. Dentre as ações do Programa constava a disponibilização de recursos pedagógicos e de infraestrutura para a oferta do atendimento educacional especializado.

Os dados de matrícula de alunos referidos como público-alvo da educação especial do estado do Rio Grande do Sul nos auxiliam a compreender como vem se dando a implementação da PNEPEI (2008) em um período de 13 anos.

Quadro 1: Matrículas totais do Estado do Rio Grande do Sul - Ensino Regular: Matrículas Público-alvo (MPA); Rede Estadual (RE) e Municipal de Ensino (RM) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Regular	MPA	15.268	46.738	74.878
	%	0,7	2,5	4,0
	RE	1.195.788	958.904	806.671
	MPA	5.051	19.518	31.365
	RM	894.473	886.145	1.099.224
	MPA	10.217	27.220	43.513
MT		2.090.261	1.845.049	1.905.895

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

Quadro 2: Matrículas totais do Estado do Rio Grande do Sul - Ensino Especial: Redes Estadual (RE), Municipal (RM) e Privada de Ensino (RP) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Especial	RE	4.676	2.024	1.276
	RM	3.723	1.849	1.561
	RP	17.603	10.888	10.859
	MT	26.002	14.761	13.696

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

Quando consideramos o número total de matrículas na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, percebemos uma oscilação nas matrículas totais entre os anos de 2007, 2013 e 2020. De 2007 para 2013, é possível perceber um decréscimo de 2.090.261 (2007) para 1.845.049 (2013). Já em 2020 é possível identificar um pequeno aumento de matrículas perfazendo o número de 1.905.895.

No que se refere às matrículas no ensino exclusivo, há uma pequena mudança nos índices de 2007 a 2013 (MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). No entanto, se compararmos as variações de 2007 a 2020 percebemos uma diminuição de 47% no número de matrículas no ensino exclusiva-

mente especializado.

Em relação ao percentual de matrículas dos alunos identificados como público-alvo da educação especial no ensino comum, os dados apontam aumento expressivo desse percentual, passando de 0,7% em 2007 a 3,3% em 2020, correspondendo a um crescimento de 59.268 matrículas. Esses índices mostram um aumento do número de alunos que são diagnosticados como integrantes do público-alvo da educação especial. Conforme Meirelles, Freitas e Baptista (2015), a tendência de aumento no número de matrículas no ensino comum em relação ao ensino exclusivo já se apresentava desde 2009, e esse aspecto vem se mantendo ao longo dos anos, inclusive com tendência de elevação nesse índice.

BAGÉ

O município de Bagé, localizado na região Sul do Rio Grande do Sul, conhecida como região da campanha, dista 60 quilômetros da fronteira com o Uruguai e possui uma população estimada de 121.335 (IBGE, 2020). Bagé apresentou, em 2013, um decréscimo no número total de matrículas na rede pública e acentuado aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns (MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Dentre as ações que impulsionaram esse aumento está a ampliação de formação docente, adequações de espaços e a construção e organização de salas de recursos (TRINDADE, 2015).

Apresentamos a seguir o quadro com a evolução das matrículas no período em foco que auxiliam a entender as repercussões da PNEEPEI (2008) no referido município.

Quadro 3: Matrículas totais do Município de Bagé - Ensino Regular: Matrículas Público-alvo (MPA); Rede Estadual (RE) e Municipal de Ensino (RM) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Regular	MPA	356	701	1.219
	%	1,5	3,3	5,6
	RE	11.800	9.541	8.707
	MPA	29	172	398
	RM	12.280	11.926	12.955
	MPA	327	529	821
MT		24.080	21.467	21.662

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

Quadro 4: Matrículas totais do Município de Bagé - Ensino Especial: Redes Estadual (RE), Municipal (RM) e Privada de Ensino (RP) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Especial	RE	38	1	0
	RM	154	0	0
	RP	207	28	65
	MT	399	29	65

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

No que se refere à matrícula dos alunos referidos como público-alvo nas classes comuns, os dados apontam aumento, passando de 356, em 2007, para 1219, em 2020. Quando consideramos o percentual desses alunos no total de matrículas, eram 1,5% em 2007 e 5,6% em 2020.

O decréscimo no número de matrículas no ensino exclusivo no município de Bagé é um aspecto enfatizado por Meirelles, Freitas e Baptista (2015), que indica a especificidade da rede municipal ao não apresentar matrícula no ensino exclusivo a partir de 2008, tendência que se manteve em 2013 e 2020. Damos destaque à rede estadual que, em 2013, apresentava uma matrícula no ensino especial e, em 2020, assim como na rede municipal, não possuía matrículas no ensino exclusivamente especializado. Essas matrículas estiveram concentradas em escolas especiais privadas, com acentuado declínio entre 2007 e 2013. Em 2020, mostra-se um novo aumento, passando de 28 para 65 matrículas.

PORTO ALEGRE

O município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, localizado na Depressão Central do estado, possui uma população estimada de 1.448.252 (IBGE, 2020). Segundo Meirelles, Freitas e Baptista (2015), de 2007 a 2013, identificou-se a queda no número de matrículas totais na rede pública, tendência que se manteve de 2013, com 178.434 matrículas a 2020 com 167.293. Esses pesquisadores salientam a propensão de aumento no percentual das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, passando de 0,9% em 2007 a 4,5% em 2020.

A seguir são apresentados os dados de matrícula no período foco de análise com vistas a conhecer os indicadores de acesso ao ensino comum e àquele especializado, em Porto Alegre.

Quadro 5: Matrículas totais do Município de Porto Alegre - Ensino Regular: Matrículas Público-alvo (MPA); Rede Estadual (RE) e Municipal de Ensino (RM) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Regular	MPA	1.981	4.358	7.636
	%	0,9	2,4	4,5
	RE	167.067	134.585	111.756
	MPA	227	2.289	4.563
	RM	56.745	43.849	55.537
	MPA	1.754	2.069	3.073
MT		223.812	178.434	167.293

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

Quadro 6: Matrículas totais do Município de Porto Alegre - Ensino Especial: Redes Estadual (RE), Municipal (RM) e Privada de Ensino (RP) (2007, 2013, 2020).

		2007	2013	2020
Ensino Especial	RE	1.286	664	572
	RM	726	612	497
	RP	867	688	665
	MT	2.879	1.964	1.734

Fonte: (BRASIL, 2007; 2013, 2020).

Na rede estadual houve aumento expressivo das matrículas de alunos público-alvo da educação especial, no ensino comum, no período de 2007 a 2020. Se compararmos 2007 a 2020, esse índice passou de 227 a 4563 matrículas.

Na rede municipal, o público-alvo da educação especial apresentava 1.754 matrículas no ensino comum e em 2020 esse índice ampliou para 3.073 matrículas.

Em relação ao ensino exclusivo, percebemos a diminuição no número de matrículas totais

de 2007 a 2020 com a redução de 1.145 matrículas, evidenciando-se isso nas três dependências administrativas, entretanto com destaque à redução apresentada pela rede estadual de ensino. Os dados sugerem o aumento no número de matrículas no ensino comum e a redução no ensino especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teve como principal objetivo a busca por compreendermos o contexto dos municípios analisados e das relações que constituem a oferta de alternativas de percursos educacionais nas diferentes redes de ensino para os alunos identificados como público-alvo da educação especial em três momentos históricos distintos: em 2007, 2013 e 2020.

Os dados sugerem a ampliação do número de matrículas desses alunos após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com tendência de concentração de matrículas no ensino comum das redes públicas.

No município de Bagé houve forte tendência de redução de matrículas no ensino exclusivamente especializado na esfera pública de ensino, enquanto em Porto Alegre a redução dessas matrículas foi menos intensa, com a manutenção de matrículas no ensino especializado nas dependências administrativas municipal e estadual.

Em ambos os municípios, a manutenção de matrículas no ensino exclusivamente especializado na rede privada alerta para a continuidade das disputas pelo financiamento público de instituições e escolas especiais de atendimento exclusivo em Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHERM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. Rev. Latino-Am. Enfermagem: Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades.2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bage/panorama>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

DELEVATI, Aline Castro; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Planos municipais de Educação e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: quais configurações?** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 147-164, 2016 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69765>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018):** Desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cesarini de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405> Acesso em: 06 mai. 2021.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial no Rio Grande Do Sul: Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013). In: BAPTISTA, Claudio (Org.) **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015 [e-book]. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf>

TRINDADE, Alexandra Paz. **Efetivação da Inclusão nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé - RS.** Jaguarão, 2015. Mestrado Profissional (Relatório Crítico-reflexivo) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

LA INESPERADA Y DESIGUAL ESCOLARIZACIÓN

Marisa Mazza

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN: LA IRRUPCIÓN DE LA PANDEMIA¹

El año 2020, la irrupción de la pandemia por COVID-19 y las consecuentes decisiones políticas de aislamientos sociales preventivos y/u obligatorios, *visibilizaron las desigualdades en los diferentes ámbitos de la vida en general y de la escolarización en particular*. Desigualdades que se profundizaron y agravaron, dejando a miles de estudiantes de la región al margen del sistema educativo.

La situación de aislamiento con la consecuente no asistencia a clases por parte de todo el sistema educativo tuvo -desde el inicio de la pandemia- una connotación internacional. En lo que respecta a América Latina y el Caribe, hay datos recientes de UNESCO² que visibilizan la extensión de la medida: el gráfico que se presenta a continuación muestra que a principios de la pandemia había 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de docentes afectados por los cierres temporales.

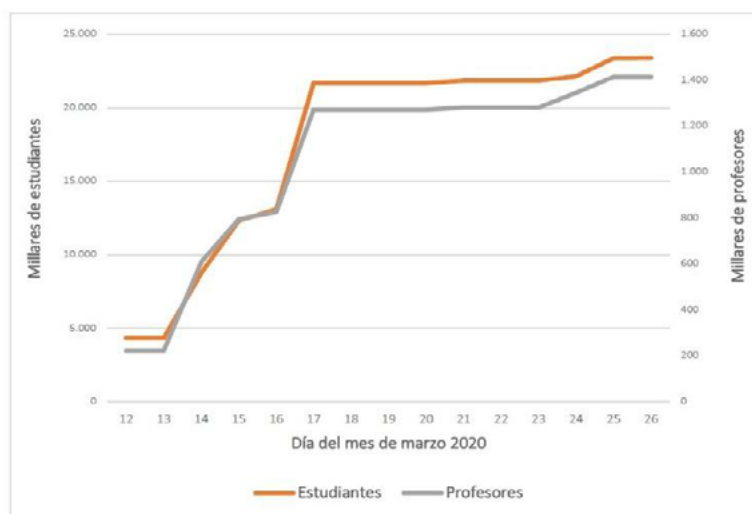


Gráfico 1. Estimación del número acumulado de estudiantes (ISCED 5, 6, 7 y 8) y profesores afectados por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe (en millares). Fuente: Elaboración propia UNESCO IESALC.

Es sabido que no todos los jóvenes, niños y niñas vivieron el aislamiento en las mismas condiciones ni con las mismas posibilidades de poder participar de las propuestas pedagógicas mediadas por las TIC que se les fueron presentando a medida que se prolongaba la pandemia. Pensando sobre todo en países más vulnerables, puede verse en el gráfico que sigue, en primer lugar, el porcentaje de hogares con conexión a internet y la baja conectividad en África y en América Lati-

¹ Una primera versión de este artículo se presentó en el año 2020 en el Observatorio de Políticas Educativas de FCEDU-UNER.

² UNESCO La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19 <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/monitoreo>

na y el Caribe que, respectivamente, apenas alcanzan el 17% y el 45% frente a un 85% promedio de acceso a internet en Europa y Estados Unidos. En el caso de América Latina y el Caribe esto es tanto como decir que solo uno de cada dos hogares está conectado (UNESCO, 2016).

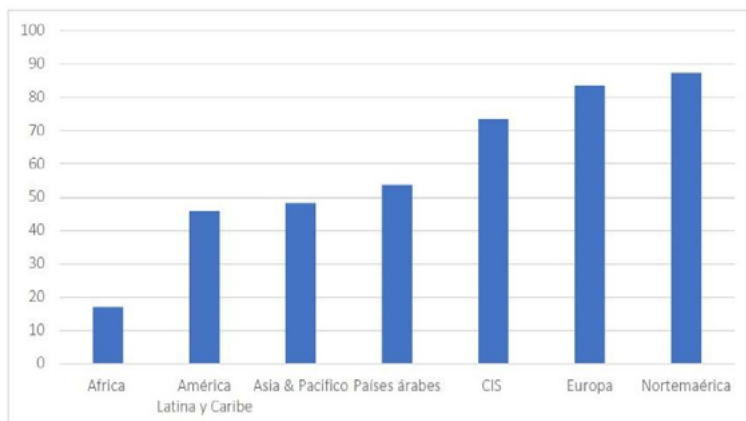


Gráfico 2. Porcentaje de hogares con conexión a internet por regiones (2018). Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020.

Los datos presentados nos permiten sostener y comenzar a argumentar que esta pandemia profundiza las desigualdades existentes. El aula, la presencialidad que sostiene la escuela, las posibilidades de encuentros, otorgan una respuesta provisoria que no habilita la igualdad de condiciones, pero aun así hace posible el acceso a la escuela, muchas veces la permanencia en ella y difícilmente el egreso de los estudiantes provenientes de los hogares más vulnerables. Un ejemplo de esta situación se observa en aquellos estudiantes con dificultades para acceder a los materiales de estudio, lo que genera claras dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, contar con una biblioteca o con computadoras con acceso a internet en los centros educativos brinda mayores oportunidades para hacerlo.

Ampliando los datos que apuntan hacia el agravamiento de la desigualdad, cabe considerar el factor económico. El desfinanciamiento sufrido en el último lustro en Argentina, en materia educativa, limita mucho más las posibilidades de acción de los actores educativos para el sostenimiento de las actividades pedagógicas.

En ese marco, en 2018, el Programa Conectar Igualdad, fue reemplazado por el plan Aprender Conectados con un tratamiento muy distinto a la gestión anterior. Un estudio del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)³ muestra que en 2015 la inversión en educación digital cae significativamente, para volver a caer en 2016, ascender levemente en 2017 y llegar a su nivel más bajo en 2018. Estos datos se pueden corroborar analizando el número de computadoras entregadas. Con respecto a esto, el mismo estudio sostiene que en el año 2011 se entregaron más de 1.200.000, en el 2013, la cifra llegó a 1.600.000 unidades; en los tres primeros años del período presidencial de Macri, se entregaron alrededor de 300.000 notebooks por año pero solo 50.000 en 2018. La reducción en la cantidad de computadoras entregadas se dio, al mismo tiempo, que la caída de la inversión en el programa Conectar Igualdad/ Aprender Conectados en términos reales (es decir, tomando en cuenta la inflación).

Varias evaluaciones reconocieron el valor positivo del Programa Conectar Igualdad, uno de ellos, realizado por Marta Formichella y María Alderete (2016) en base a datos de las pruebas PISA

³ En: <https://chequeado.com/el-explicador/conectar-igualdad-los-estudios-muestran-que-las-computadoras-mejoraron-el-aprendizaje-de-los-estudiantes/>

2012, sostiene que se encontró una diferencia significativa en el rendimiento académico promedio entre el grupo de estudiantes beneficiarios del programa y aquellos que no lo fueron. Otros trabajos evaluativos reconocieron que el programa fue positivo incluso en aquellos estudiantes que no contaban con internet en sus casas pero sí con los dispositivos (notebooks); aún así estos estudiantes aprendieron mejor en sus clases y se mitigó la brecha digital entre los sectores más desfavorecidos.

Las evaluaciones del programa demuestran una utilización y rendimiento disímil entre distintos grupos poblacionales. Sin embargo, cabe destacar que la continuación y profundización de este programa hubiese sido de gran utilidad y, posiblemente, un acercamiento a las garantías en torno al derecho a la educación.

A las posibilidades que brindan los diferentes programas y propuestas en torno a la conectividad es necesario enmarcarlas en la consideración de que la presencialidad ha sido una cuestión fundamental tanto en la educación como en la escolarización. Las instituciones educativas se han constituido históricamente en base a la presencialidad y a la posibilidad del encuentro. En este sentido, sostenemos que la virtualidad requiere necesariamente repensar las prácticas pedagógicas. No es posible pensar o pretender que todo sea como antes de la pandemia. La pretensión de que esto suceda solo generaría frustración y sobrecarga en los actores educativos (principalmente docentes y estudiantes).

América Latina y Caribe han estado históricamente atravesadas por complejas, variadas y obstinadas desigualdades, que solo pueden explicarse desde las interrelaciones de componentes históricos, políticos, sociales, económicos y coyunturales. Desigualdades que la pandemia y el largo período de aislamiento han profundizado.

CONTEXTO DE IMPREVISIBILIDAD Y DECISIONES CONSECUENTES PARA LA EDUCACIÓN

El 19 de marzo de 2020, el Poder ejecutivo nacional emite el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020 disponiendo el aislamiento, social, preventivo y obligatorio (ASPO) considerando la emergencia sanitaria y la situación epidemiológica, motivo por el cual las clases presenciales se suspendieron en la República Argentina en todos los niveles y modalidades previstos en la Ley de Educación Nacional. Lo que constituye un contexto excepcional en la historia de nuestro sistema educativo.

Este aislamiento se sostiene en todo el territorio nacional con diferentes prórrogas. Más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse en las aulas de las escuelas. En cada provincia el acceso a la escolaridad se adaptó al nuevo contexto.

El 29 de junio de 2020, se establece a través del DNU N° 576/2020:

que las clases presenciales permanecerán suspendidas en todos los niveles y en todas sus modalidades hasta tanto se disponga el reinicio de las mismas en forma total o parcial, progresiva o alternada, y/o por zonas geográficas o niveles o secciones o modalidades, previa aprobación de los protocolos correspondientes, siendo que el Ministerio de Educación de la Nación debe establecer para cada nivel y modalidad los mecanismos y autoridades que podrán disponer el reinicio de las clases presenciales y la aprobación de protocolos, de conformidad con la normativa vigente. (Prórroga DNU N° 576/2020. Régimen aplicable, artículo 9)

El 2 de julio de 2020, el Consejo Federal de Educación en la Resolución N° 364/2020 aprueba el *Protocolo marco y los lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. En esta Resolución se aclara el abordaje integral del Covid 19 “reconociendo su carácter dinámico y la posibilidad de modificaciones como consecuencia del desarrollo de las condiciones epidemiológicas a nivel país, región o jurisdicción”. Desde este marco normativo y el índice epidemiológico objetivo, las provincias comenzaron a planificar la vuelta a la presencialidad. En la provincia de Entre Ríos después de 225 días de clases virtuales, se retoma la presencialidad en 46 escuelas de 9 departamentos, la medida abarcó a 866 alumnos.

La Resolución 366 del Consejo Federal de Educación del 25 de agosto de 2020 establece que las formas de escolarización la organizarán y regirán las normativas que defina cada jurisdicción en cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020 las formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo serán: la presencialidad, la no presencialidad y combinada. Resolución que tiene vigencia hasta la fecha.

POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES Y PROVINCIALES PARA GARANTIZAR LA ESCOLARIZACIÓN DURANTE EL AISLAMIENTO:

El Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación, en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, respondieron de forma inmediata al contexto de aislamiento con el Programa “Seguimos educando” cuyo objetivo es colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma. Se contó con el apoyo de las compañías de telefonía que garantizaron la gratuidad en la navegación por la plataforma digital, es decir, que no consumía datos⁴. Por otro lado, se aseguró también la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social. Se trata de nueve cuadernillos: dos cuadernos para nivel inicial, cuatro para nivel primario, dos para secundario y uno para la familia, los mismos son de distribución gratuita, entregados a aquellos estudiantes que no accedan a la tecnología o no posean conectividad.

En un trabajo conjunto del Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Medios y Comunicación Pública, se emitieron a partir del 1° de abril de 2020, catorce horas diarias de contenidos televisivos y siete horas diarias de radio para todos los niveles educativos, producidos especialmente para que los estudiantes sigan aprendiendo contenidos escolares desde sus hogares.

Cabe destacar que muchas provincias también desarrollaron diversos materiales digitales e impresos para llegar a todos y a cada uno de los estudiantes de su jurisdicción. En la provincia de Entre Ríos, por ejemplo, el Consejo General de Educación (CGE) puso en marcha la plataforma Contenidos en Casa: una propuesta online con recursos multimedia para acompañar la trayectoria escolar de los alumnos de todos los niveles obligatorios del sistema educativo durante este período de aislamiento social por el avance de la pandemia del Coronavirus COVID-19.

Desde cada estamento de gobierno se repite que “el rol de las maestras, maestros y profesores es irremplazable pero que en esta pandemia se requiere generar un acompañamiento que no profundice las desigualdades y que mantenga los vínculos entre docentes y estudiantes”⁵.

⁴ La plataforma fue desarrollada siguiendo criterios de accesibilidad y usabilidad. Incluye recursos de auto-aprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea.

⁵ Palabras de Trotta (Ministro de Educación de la Nación) cada vez que hace referencia a las propuestas

Proporcionar recursos para dar continuidad a la escolarización significó -por medio de aulas virtuales, canales de televisión, radios, impresiones de cuadernillos-, un esfuerzo sin precedentes en la república. Involucró a los organismos gubernamentales, instituciones educativas en general y a docentes en particular, a las familias y a los estudiantes; todo propendiendo a garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos.

La pandemia y el consecuente aislamiento constituyeron un escenario inédito en el mundo en general y en la escolarización en particular al que Argentina respondió con distintas medidas que permitieran garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes al sistema educativo obligatorio, tratando de sintetizarlas. Más allá de que se mencionaron algunas, a continuación se presenta una apretada síntesis de las más significativas:

- El MEN produjo contenidos a través del Programa “Seguimos Educando”, intentó facilitar el acceso a los contenidos educativos con recursos y materiales específicos a través del Portal Educ.ar, la TV Pública, la radio y cuadernillos impresos, para los distintos niveles del sistema educativo obligatorio.
- El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) ofreció cursos virtuales y orientaciones a los docentes para enseñar a los estudiantes de manera virtual.
- Se creó el Programa Federal Juana Manso, con el propósito de brindar conectividad, equipamiento, formación docente y una plataforma federal educativa de navegación gratuita, segura y soberana para el sistema educativo. La plataforma consiste en aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos.
- El Ministro de Educación de la Nación anunció la entrega de 150.000 computadoras a estudiantes de los sectores más desfavorecidos⁶.
- La provincia de Entre Ríos capitalizó el Portal aprender, portal educativo creado en el año 2008, con el propósito de impulsar una política de inclusión de TIC en su sistema educativo, proponiendo actividades educativas para los distintos niveles y modalidades del sistema.
- También a nivel provincial se instaló un programa de televisión “Contenidos en casa TV” con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares con el acceso a las herramientas pedagógicas no presenciales.

PROFUNDIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES. UNA MIRADA A LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS:

La Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa de la Dirección de Evaluación e Investigación y Planeamiento del Consejo General de Educación realizó un relevamiento de matrícula entre el 27 de julio y el 21 de agosto de 2020. El informe expresa que: “este Relevamiento se implementó con el objetivo de obtener y producir información sobre el estado de matrícula y continuidad de los estudiantes en estos tiempos de situación de emergencia sanitaria.”

Las instituciones relevadas fueron 2799, de Inicial: 1023, de Primaria: 1234 y de Secundaria: 542 con una matrícula de 297.573 estudiantes distribuidos en Inicial: 44.681, en Primaria: 138.421, en Secundaria: 96.471

virtuales de educación

⁶ Datos disponibles en <https://www.cippecc.org/publicacion/respuesta-educativa-al-covid-nacion/>

De acuerdo al informe los estudiantes que no se comunicaron, ni registraron actividades: pertenecen al nivel Inicial: el 6,10%, a primaria el 6,56 % y a secundaria: 10,54%. Son cifras alarmantes sobre las que se puede profundizar.

La información relevada sobre estudiantes que no se han comunicado ni registraron realizar actividades solicitadas por sus docentes se incluían datos respecto al tipo de gestión (pública o privada) de las instituciones; sobre este particular se observa que en instituciones de gestión estatal: el 10,09% de la matrícula declarada para los niveles obligatorios de la Educación Común se encuentran en esta situación de no comunicación de los alumnos con sus docentes y/o con la escuela, en instituciones de gestión privada este porcentaje desciende a un 2,42%. En el caso de las instituciones de gestión social/cooperativa, el porcentaje de estudiantes que no se comunicaron ni registraron actividades fue de un 11,62%. Sobre esta cuestión en particular, expresa el informe:

En todos los Niveles de educación de instituciones de gestión privada tiene menos estudiantes en esta situación que las instituciones de Gestión Estatal. La mayor diferencia entre estos se observa en el Nivel Secundario. Tanto Nivel Inicial como en Nivel Primario las instituciones de Gestión Social/Cooperativa tienen los mayores porcentajes de estudiantes en esta situación (...) En la desagregación por año de estudio del Nivel Secundario Orientado Común, salvo por el leve aumento registrado entre primer y segundo año, la tendencia general es de una disminución del porcentaje de estudiantes en esta situación a medida que se avanza en el Nivel. Esto se da al punto de que en sexto año el porcentaje es menos de la mitad que en primero, segundo o tercero (CGE Entre Ríos, 2021).

Para comprender la importancia del número de alumnos desconectados de las propuestas es necesario conocer la matrícula de 2020 de todo el sistema educativo provincial, es decir la cantidad de estudiantes que se inscribieron a la escuela. Esta cifra asciende a 297.573 alumnas y alumnos de todos los niveles y modalidades. De este total, los que no se comunicaron, ni registraron actividades fueron: 21.969, es decir el 7,86 % quedó fuera del sistema educativo pese a las propuestas nacionales y provinciales para garantizar la escolarización.

CONCLUSIONES: HILOS PARA SEGUIR TEJIENDO UNA RED QUE (CON)TENGA A TODOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Al leer estas páginas, posiblemente sean muchas las preguntas que aparecen. Sin embargo, hay una en particular en la que vale detenerse. Al comenzar este artículo se mencionan las normativas y propuestas promovidas por el Estado para mitigar los efectos del aislamiento. A pesar de ello, se observa que las estadísticas y relevamientos no se condicen con estos esfuerzos y lo que muchos docentes han hecho en este contexto. En este sentido, la pregunta que queremos traer a colación es: ¿por qué, a pesar de los esfuerzos realizados por los distintos agentes del sistema educativo, hay tantos estudiantes que han quedado fuera? No es pretensión de este artículo dar respuesta a esta pregunta, pero sí brindar algunas dimensiones que permitan profundizar este análisis.

En primer lugar, si bien este es un problema educativo, está constituido por variables y causas de diferente índole –económica, política, social, sanitaria-. Las dimensiones que se ponen en juego trascienden lo educativo. El hecho de analizar y buscar soluciones exclusivamente desde los centros escolares o desde organismos centrales educativos –como por ejemplo, poner a los docentes como principales responsables en la resolución de este problema- no permite atender a la com-

plejidad que esta situación amerita.

En segundo lugar, más allá del análisis de estas causas, lo inédito de esta situación exige que se rompa con ciertos parámetros de lo que se considera “normal”, la escuela como la conocíamos antes de la pandemia ya no podrá ser posible. La experiencia de la virtualidad en el año 2020 abrió las puertas a una forma mixta de escolarización en este 2021, es tiempo de detenerse en la construcción de una política que salga a encontrar en la Provincia de Entre Ríos a los 21.969 estudiantes que quedaron excluidos de la escolarización en el año más novedoso de la educación en el mundo.

La superación de las desigualdades educativas requiere de la generación y adopción de nuevas políticas sociales y de educación, intersectoriales e interseccionales, sustentadas en un debate amplio y democrático, que aborde los aspectos estructurales y coyunturales de las dinámicas sociales de los países, para avanzar hacia la plena realización de todas las dimensiones del derecho humano a la educación y sociedades más justas. (Informe de la UNESCO, 2021, 9)

En el año 2007 Cantero tituló un artículo: “Para un tiempo inesperado, una educación inesperada”. Allí expresó algo que se puede repetir hoy: “los educadores quizás podamos hacer una contribución que vaya más allá de lo imaginable, de lo pensable desde la razón pacata...” (2007, 2). Los educadores y fundamentalmente el financiamiento y la gestión nacional y provincial para educación que amerita la pandemia, deberán renovarse y acrecentarse.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERETE, M. V.; FORMICHELLA, M. M. (2016). Efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en la Argentina. *Revista CEPAL*, n. 119, agosto 2016.

CANTERO, G. (2007). Para un tiempo inesperado, una educación inesperada. *Revista Trabalho Necessário*, v. 5 n. 5. En <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4608>

CARDINI, A.; D’ALESSANDRE, V.; TORRE, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19. En Cardini, A.; D’Alessandre, V.; y Torre, E. (2020). *Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TRAMONTI, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

UNESCO (2021). Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. *Resumen ejecutivo*. IIEP UNESCO Buenos Aires, en alianza con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y OXFAM, abril 2021.

DOCUMENTOS NACIONALES Y PROVINCIALES

PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020 disponiendo el aislamiento, social, preventivo y obligatorio (ASPO).

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 364/2020. Protocolo marco y los lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 366/2020. Formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENRE RÍOS (2021). Porcentajes de estudiantes desvinculados del sistema educativo en el período de ASPO.

A ESPACIALIDADE DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Enio Serra

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Emilio Reguera

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tece algumas considerações sobre a dimensão espacial das políticas educacionais com o objetivo de aprofundar reflexões em torno da instituição de olhares interdisciplinares para a pesquisa em educação e contribuir para o debate sobre as diferentes dimensões das políticas públicas.

Para tanto, em primeiro lugar, traz elementos do conhecimento geográfico postos em diálogo com o conhecimento produzido nas ciências da educação e identifica possibilidades para a construção de temáticas interdisciplinares. Em seguida, aborda as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o ponto de vista das políticas urbanas, concentrando tal reflexão no conceito de direito à cidade. Por fim, exemplifica as perspectivas teórico-metodológicas apresentadas através de pesquisa desenvolvida com base na abordagem espacial da relação entre oferta e demanda do ensino fundamental para a população adulta nos bairros centrais da cidade do Rio de Janeiro.

A DIMENSÃO ESPACIAL DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

Ao analisar alguns aspectos da espacialidade das políticas educacionais, a pesquisa que dá origem a esse trabalho se vale da conexão entre os conhecimentos produzidos pelo campo educacional e pelo conhecimento geográfico. Nesse sentido, se localiza na interface entre ambas as áreas e possibilita o desenvolvimento de um campo interdisciplinar que vem apresentando relativo crescimento no Brasil: a Geografia da Educação.

Como alerta Taylor (2009), esse diálogo interdisciplinar não significa que as pesquisas em educação apenas tomem emprestados os conceitos, a teoria e os métodos da Geografia. Embora possam desenvolver focos diferentes em seus objetos, tais estudos e pesquisas necessitam do domínio e do aprofundamento do arcabouço teórico-metodológico de ambos os campos. O uso dos conceitos de espaço geográfico, território, região, lugar, escala, por exemplo, devem ser entrecruzados com conceitos advindos das ciências da Educação de forma a produzir conhecimentos novos no estudo de fenômenos educacionais (Kulesza, 2013).

Apesar de relativamente recente no Brasil, a sinergia entre a Geografia e os estudos educacionais presente em alguns trabalhos nem sempre foi assumida pelos pesquisadores como constitutiva de um campo interdisciplinar do conhecimento. Brock (2016) assinala o mesmo processo em países anglófonos, onde a Geografia da Educação vem se consolidando nos últimos trinta anos. Isso significa que reconhecer a Geografia da Educação como campo interdisciplinar vem sendo

tarefa de alguns pesquisadores que veem nesse vínculo possibilidades profícuas para a produção de outras abordagens dos fenômenos educacionais, que podem ir desde as políticas públicas ao espaço escolar.

A riqueza de temáticas do campo pode ser percebida tanto a partir dos diversos olhares possíveis como a partir de diferentes escalas de análise. Taylor (2009), por exemplo, identifica distintos níveis de fenômenos que interessariam ao campo. A geografia da infância, cujo foco de interesse seria as espacialidades constituídas no universo infantil e suas relações com a escola; os espaços escolares, compreendidos como possuidores de arranjos espaciais próprios e condizentes com os projetos político-pedagógicos que os embasam; os vários aspectos da relação entre a escola e seu entorno; as políticas locais e regionais de educação, incluindo a educação urbana e a educação do campo; as políticas educacionais em âmbito nacional, que podem abarcar desde a implantação de unidades escolares e universidades até as políticas de currículo; o nível internacional de análise: processos e influências da globalização na educação; e estudos comparativos dos sistemas educacionais de diferentes países. O mesmo autor também chama a atenção para a possibilidade de novas formas de tratamento dos dados educacionais com essa aproximação disciplinar. A cartografia digital na pesquisa em educação, por exemplo, poderia tornar mais acessíveis a visualização e a análise de dados e estatísticas educacionais.

Aprofundando a discussão e apontando uma agenda de pesquisas para a Geografia da Educação, Theim (2009) indaga sobre quais devem ser os fundamentos teóricos, metodológicos e empíricos do que ela chama de uma “nova” geografia da educação. A autora estadunidense identifica o predomínio de uma geografia da educação endógena, “voltada para dentro”, até o final dos anos 2000. Os estudos dessa perspectiva abordam, por exemplo, a variação espacial do desempenho escolar, o efeito vizinhança, padrões de escolha de escolas e segregação étnico-racial, além do fechamento de escolas e da percepção de professores em relação aos locais de moradia dos alunos. Em outra direção, Theim propõe uma geografia da educação voltada para fora, mais aberta e descentralizada, que tem nas conexões externas a principal problemática. Nessas abordagens a educação pode ser pensada como momento constitutivo da transformação socioespacial relacionada, por exemplo, às políticas neoliberais, à globalização e à emergente economia do conhecimento.

Dessa forma, é importante produzir conhecimento sobre as espacialidades dos fenômenos educacionais no atual contexto político global como forma de ampliar as possibilidades de pesquisa a partir de outros olhares. Ademais, a Geografia da Educação pode se constituir em mais um campo da pesquisa científica com bom potencial de contribuição para a pauta de lutas a favor da educação pública de qualidade social como direito de todas e todos.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO À CIDADE

A leitura espacial das políticas de EJA deve partir do princípio de que essa modalidade de ensino é fundamentalmente um direito social e humano, pois restitui o direito à educação negado às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam concluí-la na infância e/ou adolescência. Por esse motivo, sua garantia se situa também no âmbito da busca por outros direitos que englobam dimensões espaciais como, por exemplo, o direito a políticas urbanas que proporcionem vida digna à parcela da sociedade que se encontra destituída de uma vasta gama de direitos, em geral sobrepostos e interligados.

Dessa forma, a luta pela redefinição das políticas urbanas também inclui a política de oferta da EJA pelo poder público. É nessa direção que Benach (2017), no que concerne à pesquisa cien-

tífica, propõe a (re)politização do debate sobre os instrumentos conceituais que abrangem as diferentes formas de desigualdade no espaço urbano. Para a autora, “espacializar a desigualdade significa, também, ampliar o conceito de espaço utilizado para apreender a complexidade da experiência urbana” (BENACH, 2017, p. 28). Nesse sentido, propõe ainda que o espaço vivido esteja presente no conjunto de elementos das pesquisas.

Na cidade do Rio de Janeiro, enquanto metrópole capitalista da periferia mundial, a luta por direitos tenta superar a visão privatista do espaço urbano, cujos princípios tomam direitos sociais por serviços e, por conseguinte, os convertem em consumo. Nessa perspectiva, as instâncias governamentais tendem a repartir espacialmente as políticas públicas de forma desigual não garantindo, assim, direitos básicos a toda a população, principalmente aos trabalhadores localizados da base da pirâmide social. É o que Barbosa (2017, p. 181) assevera ao afirmar que o alcance incompleto e a precariedade da oferta de serviços públicos essenciais “são expressões contundentes de processos de distinção territorial de direitos, demonstrando, inequivocamente, que cidadãos de uma mesma cidade possuem direitos respeitados e garantidos de acordo com os bairros onde residem.” Dentre tais direitos, a educação é um dos mais emblemáticos e complexos, pois não se vinculam tão somente ao provimento de escolas, mas às condições materiais e simbólicas em que a oferta é executada pelo poder público.

Em razão disso, trazemos aqui a análise das políticas educacionais sob a ótica do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), pois tomamos como base a articulação entre diferentes segmentos e objetos de luta, principalmente no que diz respeito aos trabalhadores de baixa renda e baixa escolaridade. Por isso, identificamos como questão de justiça espacial a forma irregular com que o Estado atende a necessidade de EJA, isto é, a busca pelo direito à educação é compreendida, nessa perspectiva, como uma das formas de luta por uma cidade mais justa para todos. A dinâmica da relação entre oferta e demanda por EJA no município do Rio de Janeiro, portanto, deve ser compreendida em sua relação com a dinâmica do espaço urbano.

Quando se trata de ações políticas, no entanto, é preciso que o direito à cidade, enquanto utopia, mobilize os movimentos sociais e políticos em suas lutas e os leve a se apropriarem da lógica territorial, e não apenas da lógica setorial, para refletir sobre as desigualdades socioespaciais. Seja por quais indicadores sociais se basearem as análises, é preciso compreender que as desigualdades só alcançam seu aspecto de totalidade quando se toma o território como uma das categorias centrais de análise. É necessário também depreender que a perspectiva do direito à cidade abarque iniciativas que se transformem em políticas públicas, isto é, que para além da mobilizadora dimensão utópica de uma cidade igualitária, tais ações se convertam em práxis. Em função disso, no caso das políticas educacionais, é essencial que pesquisadores em Educação e geógrafos reflitam sobre o papel de categorias como território, espaço, lugar de forma a contribuir para a implementação e desenvolvimento de políticas públicas integradas territorialmente.

Pensando especificamente nas cidades, com destaque para as grandes metrópoles, é importante sempre lembrar que, como atesta Benach (2017, p. 20), “a dinâmica do capitalismo é geradora de desigualdades sociais e espaciais, e que este desenvolvimento desigual alcança uma de suas expressões mais características no espaço urbano”. Concordando com essa premissa, Soja (2010) afirma, no entanto, que para promover ações necessárias em direção à justiça espacial, não basta fomentar a luta contra o capitalismo de forma isolada. Para o autor, é preciso envolver uma série de outras lutas relacionadas a diferentes grupos sociais, como as perspectivas anti-racistas, os feminismos, a causa LGBTQI+ etc. Por outro lado, é importante ter em mente que, mesmo que estejamos de acordo com essa assertiva, os processos históricos que contribuem para subalternizar os grupos identitários envolvidos nessas lutas estão estreitamente relacionados com as classes sociais. Sendo assim, considerar as lutas identitárias significa compreender

suas inserções na totalidade-mundo, no modo de produção capitalista, enquanto atentar-se para as classes sociais significa pressupor os indivíduos e suas subjetividades.

Tomando como base o pensamento de Benach (2017), o empenho aqui empreendido tem como objetivo chamar a atenção para a necessidade de espacializar a desigualdade. Em última instância, isso significa repolitizar o espaço, e por conseguinte a própria desigualdade, além de cooperar com o aprofundamento dos conceitos de justiça espacial e direito à cidade na investigação das práticas sociais alternativas e das apropriações do espaço urbano. Somente quando considerados na prática política é que ambos os conceitos se tornam potentes e essenciais para pesquisas que, ao analisarem a privação e a não garantia de direitos, denunciam injustiças e anunciam o enfrentamento à sociedade desigual. Desse modo, os conceitos de justiça espacial e de direito à cidade podem ser tomados como essenciais instrumentos de análise das políticas educacionais desde que considerados em sua força utópica para a superação das desigualdades.

Na pesquisa aqui apresentada, tal contribuição se dá visto que o atendimento às demandas por Educação de Jovens e Adultos pode ser encarado como mais um elemento na busca pelo direito à cidade, não sendo, portanto, apenas a garantia de acesso à educação, algo já defendido por profissionais e militantes do campo. Se as políticas públicas não garantem a oferta suficiente de escolas para trabalhadores pouco escolarizados não só a educação escolar está sendo negada, mas um conjunto de direitos que, com ela, resultam em plena cidadania e acesso à possibilidade de se pensar, de se planejar e de construir a cidade de outros modos e com perspectivas mais coletivas e igualitárias.

ASPECTOS ESPACIAIS DA OFERTA DE EJA NOS BAIRROS CENTRAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Na cidade do Rio de Janeiro, a oferta de ensino fundamental na modalidade EJA é responsabilidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede municipal de ensino. O Programa tem sido oferecido majoritariamente em classes noturnas e no turno diurno em algumas escolas, além de contar ainda com três centros exclusivos de EJA: o Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no bairro do Centro, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do bairro da Maré e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do bairro de Acari. Assim como as outras escolas da rede municipal, o PEJA está distribuído territorialmente pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

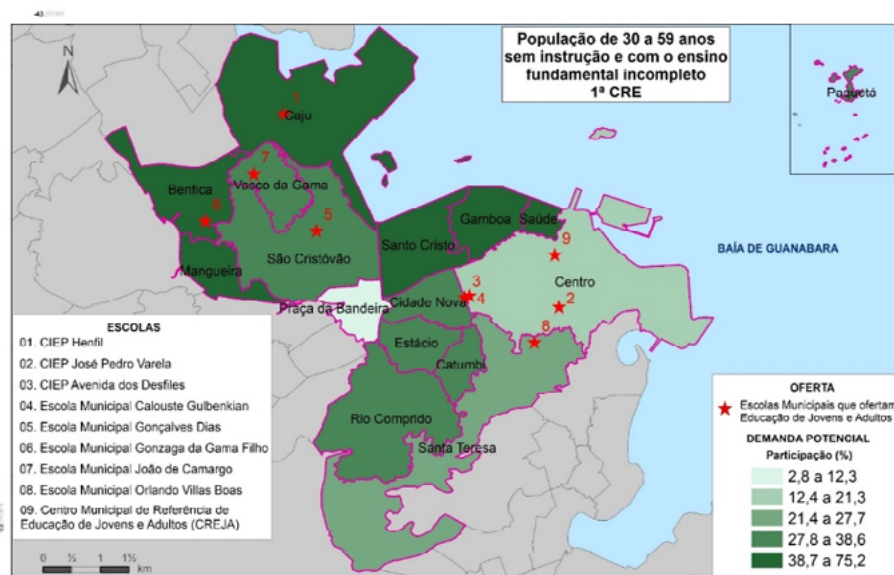
No presente artigo, o território da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) é privilegiado como recorte espacial e a população adulta, entre 30 e 59 anos, é dada como exemplo. Tal território características e dinâmicas específicas, já que fazem parte dele os bairros centrais da cidade, com destaque para o próprio Centro em razão da função comercial e financeira que exerce para toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em seus limites se concentram estabelecimentos de variados ramos e sedes de empresas de diversos setores da economia, além de museus, centros culturais e prédios históricos. Além disso, é no Centro que se encontram os principais modais de transporte que integram a metrópole, como metrô, trens, ônibus, barcas e bondes elétricos, promovendo a locomoção de milhões de pessoas diariamente para chegarem aos seus locais de trabalho ou realizar conexões em direção a outros bairros da cidade.

Junto a esse intenso fluxo de trabalhadores com destino à área central da cidade, os bairros circunvizinhos ao Centro são marcados pela presença de complexos de favelas, como o Complexo de São Carlos, o Complexo do Caju e o Morro da Providência. Caracterizados pela grande quantidade de trabalhadores de baixa renda, muitos desses bairros se configuram em importantes locais de demanda por políticas de escolarização de adultos, uma vez que é entre essa parcela

da sociedade que se encontra a maior parte das pessoas que não teve consumado o direito à educação quando eram crianças ou adolescentes.

Em geral associadas ao fenômeno da segregação socioespacial, as favelas passam por problemas que, entre outros, se referem à segurança de alunos e professores, fazendo com que o poder público municipal justifique a não abertura ou mesmo o fechamento de escolas, omitindo-se em ofertar a EJA. Com isso, bairros centrais onde vive quantidade considerável de moradores de favelas, como Estácio, Rio Comprido, Santa Tereza, Catumbi, Santo Cristo, Saúde e Gamboa, não possuem uma escola municipal sequer que ofereça cursos de EJA.

Figura 1: Demanda potencial por ensino fundamental na modalidade EJA para população adulta nos bairros centrais da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010). Censo Escolar (INEP, 2016). Mapa elaborado por Emilio Reguera.

Em razão do fluxo maciço de trabalhadores que diariamente trabalham e passam pelo Centro e da alta quantidade de espaços populares em seu entorno, essa área da cidade é uma das que mais deveria oferecer Ensino Fundamental na modalidade EJA. No entanto, a espacialidade da demanda potencial e da oferta de EJA pelo poder público municipal, expressa na Figura 1, revela o não atendimento do direito constitucional à educação a significativo contingente de população adulta na região. Através da distribuição de pessoas entre 30 e 59 anos sem instrução ou com ensino fundamental incompleto pelos bairros e da quantidade e localização das escolas municipais de EJA, vê-se o descompasso da política pública. É necessário destacar que os valores percentuais mais altos de pessoas sem escolaridade elementar em alguns bairros se situam entre 38,7 e 75,2%, o que pode revelar que nesses locais não só o direito à educação vem sendo negado, como também outros direitos sociais, como já indicado.

A distribuição espacial das nove escolas de EJA pelos bairros que abrangem a 1ª CRE não compensa a falta de unidades escolares para os trabalhadores. A dispersão das poucas que existem pelo território não atende algumas localidades, pois situam-se em ruas e/ou avenidas centrais de alguns bairros. Além disso, os conflitos entre facções do narcotráfico, a polícia e a milícia impedem, em muitos casos, a circulação e a presença de moradores de uma determinada área dominada por uma dessas facções em outra comandada por grupos rivais. Em função disso, a melhor localização acaba não seguindo necessariamente critérios de centralidade ou proximidade, fato que torna mais complexa a distribuição das escolas. Vale dizer que tal fato se repete em outros bairros da cidade, não se restringindo à área central.

Além disso, outro fator chama a atenção na relação entre demanda e oferta de EJA nessa área da cidade. Como já mencionado, em sua circunscrição se encontra o bairro do Centro, cuja principal função urbana não é residencial e sim comercial, financeira e cultural. Por conta disso, o Centro apresenta números baixos no cômputo das pessoas adultas que não possuem o Ensino Fundamental completo, não se configurando, portanto, como área de grande demanda da EJA. No entanto, como também já dito, o fluxo diário de trabalhadores, muitos dos quais com baixa escolarização, reverte os dados apresentados, uma vez que muitos desses trabalhadores poderiam, e até prefeririam, voltar a estudar próximo aos seus locais de trabalho e não em seus bairros residenciais. O transporte coletivo precário, o trânsito engarrafado na hora do *rush* e a consequente demora no trajeto de volta para casa dificultam, quando não impossibilitam, a chegada a tempo desses trabalhadores nas escolas de seus bairros. Por isso, muitos preferem permanecer no Centro estudando e retornarem mais tarde para suas residências.

Apesar de possuir quatro escolas em seus limites, apenas o CREJA se situa em uma área do Centro que poderia cobrir grande demanda de trabalhadores estudantes. As outras três escolas situam-se em divisas de bairros e acabam por atender mais a população residencial do que a que somente trabalha no Centro. Ser uma escola exclusiva de EJA faz do CREJA uma excelente opção e importante estratégia de atendimento ao público trabalhador, contudo essa unidade escolar não comporta sozinha a demanda reprimida na área. Dada a quantidade e a diversidades de trabalhadores, outras instituições, de preferência também exclusivas, deveriam estar presentes em seu perímetro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão espacial da relação entre oferta e demanda de EJA na cidade do Rio de Janeiro constitui em exemplo de como as políticas educacionais são atravessadas por outras políticas públicas, dentre as quais as políticas territoriais. A localização das escolas não pode ser encarada apenas como um ponto no espaço sem que leve em conta a dinâmica social, a segregação socioespacial, as práticas espaciais e mesmo as características do relevo da cidade. No caso da EJA, todos esses fatores interferem na decisão dos trabalhadores com baixa escolaridade em retornar aos estudos, além influenciar o desenvolvimento escolar para aqueles que decidiram pelo retorno e se veem rodeados de problemas externos à escola que atrapalham a permanência e a conclusão da educação básica, fato que reitera a negação do direito à educação.

As dificuldades apontadas no atendimento à demanda por escolarização da população adulta não significam que as políticas de EJA devem procurar outros meios de proceder a oferta e, com isso, reduzir ou mesmo extinguir a educação presencial para esse público. As políticas de cunho neoliberal já vêm trabalhando para que esse cenário de configure, uma vez que, no Brasil, alguns governos locais têm substituído a EJA presencial por projetos de educação a distância ou de cursos preparatórios para o Exame Nacional de Certificação de Competências da EJA. Legislação recentemente promulgada (BRASIL, 2020) pelo governo federal reforça a EaD como uma das formas de oferta da EJA, além submeter o currículo de uma modalidade que comporta diversas especificidades pedagógicas à política de currículo nacional preconizada pela BNCC.

Nesse sentido, a luta daqueles que têm na EJA seu foco de militância e atuação profissional deve se direcionar para a exigência do direito à educação presencial com qualidade socialmente referenciada. Deve questionar e recusar, portanto, a transformação da modalidade que pode garantir processos emancipatórios de escolarização de trabalhadores a meros cursos aligeirados e pautados pela certificação esvaziada de conteúdo crítico e criativo para a compreensão da sociedade cada vez mais complexa em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jorge Luís. As favelas na reconfiguração territorial da justiça social e dos direitos à cidade. In: CARLOS, A.F., ALVES, G., PADUA, R. F. (orgs.). **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 179-187.
- BENACH, Nuria. Da desigualdade social à justiça espacial. In: CARLOS, A.F., ALVES, G., PADUA, R. F. (orgs.). **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 15-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file> Acesso em: 02 dez. 2020.
- BROCK, Colin. **Geography of education: scale, space and location in the study of education**. London: Bloomsbury, 2016.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultados da amostra**. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2010.
- INEP - INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016**. Microdados do banco de dados de escolas. Brasília, 2016.
- KULESZA, W. A. Para uma geografia da educação. In: ALBUQUERQUE, M. A.; FERREIRA, J. A. S. (orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- SILVA, M.A. Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- SOJA, E. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.
- TAYLOR, Chris. Towards a geography of education. **Oxford Review of Education**. Vol. 35, No. 5, 651–669, October 2009.
- THIEM, Claudia Hanson. Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. **Progress in Human Geography**, v. 33, n.2, p. 154-173, 2009.

PROCESOS DE SUBJETIVACION Y CONSTRUCCION CIUDADANA DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN EL PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CARCEL (FFYH-UNC)

Alicia Acin

Universidad Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y focaliza en uno de sus objetivos, relacionado con la subjetivación y construcción de ciudadanía que el Programa promueve, como avance de la investigación interdisciplinaria en curso¹.

El PUC es una propuesta formativa destinada a personas privadas de libertad cuyo origen se remonta al año 1999. Se creó por Resolución N°278/99 del HCS de la UNC, con la finalidad de desarrollar la formación de grado y actividades de extensión e investigación, en coordinación con el Servicio Penitenciario Córdoba (SPC), en virtud de un convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia.

Sus objetivos generales se orientan a:

1) Desarrollar estrategias educativas que permitan a internos procesados o condenados, alojados en el SPC iniciar o completar estudios universitarios; 2) Promover actividades de extensión y de investigación que aporten al conocimiento y a la intervención en la realidad carcelaria; 3) Estimular la reflexión sobre el rol de las instituciones involucradas con respecto al efecto de las prácticas educativas en la socialización con sentido democrático, como soporte para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Sus objetivos específicos apuntan a desarrollar las responsabilidades y derechos inherentes a la condición de estudiante universitario a través de la formación ofrecida, a la vez que favorecer el desarrollo de estrategias de estudio y de comunicación en los alumnos e impulsar la capacidad de transferir su experiencia de sujetos del aprendizaje dentro y fuera del sistema carcelario y, de este modo, promover una inserción superadora dentro de la comunidad.

Como es posible advertir, varios objetivos refieren a la finalidad última del Programa, relativa a la apropiación de significados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía de las personas privadas de libertad mientras permanecen recluidas y alcanzar compromisos responsables, que creen condiciones favorables a la inserción social cuando obtengan la libertad. Asimismo, algunos logros esperables entran en tensión con la lógica predominante de la institución en la que se lleva a cabo el Programa y en la cual transcurre la vida cotidiana de los estudiantes, que se rige por la verticalidad de las relaciones jerárquicas y el lugar de subalternidad de las personas privadas de libertad, entre otros aspectos.

Las líneas de acción iniciales del PUC han sido la formación de grado (Historia, Filosofía, Le-

¹ “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la cárcel”. Proyecto Consolidar (2018-2021), con sede en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH, dirigido y codirigido por Alicia Acin y Mariel Castagno, respectivamente. Integran el equipo Ana Correa, Jorge Perano, Teresita Pereyra, Melisa Herranz, José Paez, Inés León Barreto y Marcela Morcillo.

tras, Bibliotecología y Ciencias de la Educación) y actividades de extensión que permiten incorporar a personas con baja escolaridad. En tanto que la investigación ha permitido conocer aspectos motivacionales, de las trayectorias socioeducativas y laborales, a la vez que las necesidades y expectativas de los estudiantes y talleristas, con miras a introducir mejoras en los procesos educativos.

Posteriormente, los estudiantes han expresado demandas relacionadas con el acceso a otros derechos: a la información, a la sociabilidad en general y en la situación de estudio) y principalmente en la transición a la vida en libertad una vez cumplida la condena, situación sumamente esperada y temida, ya que les genera incertidumbre acerca de su futura inserción social (Acin & Correa, 2011). A partir de ello, se crearon dispositivos de acompañamiento psicosocial² y se aprobó el Proyecto “Trabajo autogestionado y cooperativismo. Herramientas para el desarrollo de emprendimientos económicos asociativos con personas presas en situación de semilibertad y liberados recientes”³.

El PUC se enmarca en la educación superior en contextos de privación de libertad, que posibilita el acceso a estudios universitarios y a otras actividades educativas a las personas reclusas. Este es un campo que ha tenido un desarrollo sostenido en la década de 2000 en Argentina, principalmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/2006. Dicha Ley crea la modalidad de educación en contextos de privación de libertad, establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos independientemente de la situación que atraviesen (desligándola del tratamiento penitenciario), promueve la educación superior en cárceles y remarca el papel de la educación y la cultura en la inclusión social de las personas privadas de libertad.

En esta comunicación, luego de explicitar la perspectiva teórico-metodológica que orienta la investigación, se plantean algunas líneas de sentido del acceso a la educación y se comparten avances relacionados con los procesos subjetivantes ligados a la construcción ciudadana que el Programa propicia.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, que da continuidad a otras vinculadas al acceso a derechos de las personas privadas de libertad⁴, procura analizar la relevancia política, social y académica del PUC, así como la singularidad de los procesos psicosociales y formativos que el mismo habilita, expresado en el objetivo general.

Las preguntas que orientan la investigación refieren a las condiciones materiales, organizativas y pedagógicas en las que se despliegan las actividades de docencia, extensión e investigación en el PUC, en un contexto diferente al habitual y con sujetos que no forman parte de los destinatarios históricos de los estudios universitarios; remiten también a las articulaciones interins-

² Con ese propósito, se creó el Equipo de Trabajo Social, el Equipo de Psicología y el Equipo de Tutores, a través de la Resol. HCD N° 274 de junio de 2014, ampliada en lo concerniente al área de Psicología Social y designando una coordinadora a cargo de la misma, según Resol. HCD N° 233 de julio de 2016.

³ Con participación de las cátedras Economía Política de la Escuela de Historia y Economía Social de la Facultad de Ciencias Económicas, con el propósito de conformar emprendimientos económicos asociativos que puedan constituir cooperativas de trabajo, a través de formación en cooperativismo, trabajo autogestionado y formación en oficios. A partir del mismo, se crearon las cooperativas Fuerza y Futuro, dedicada a la encuadernación, impresión y restauración de libros, y Entrelazando Nuestras Costuras orientada a la producción textil.

⁴ Un detalle de dichas investigaciones y sus resultados puede verse en el capítulo 1 de Correa (comp), 2019).

titucionales que se producen a fin de promover el ejercicio de derechos, los procesos mediante los cuales se favorece el conocimiento de esos derechos y la generación de condiciones para su exigibilidad; y, en otro orden, refieren a las experiencias formativas y subjetivantes que el Programa propicia, y a indagar los conocimientos y la reflexividad derivados de la participación de los actores universitarios en el PUC y de qué manera esto interroga, cuestiona, interpela y enriquece a la universidad.

En función del objeto de estudio y de la composición del equipo, la perspectiva teórica se construye a partir de la confluencia de disciplinas y conceptos procedentes de la Psicología Social, la Sociología Clínica, la Pedagogía, la Criminología Crítica y el Trabajo Social.

Un concepto transversal a todas ellas es el de acceso a derechos, según el enfoque de Pautasi y Gamallo (2012), que entiende a cualquier persona como portadora de derechos y de una calidad jurídica que le otorga facultades y deberes a la vez que establece responsabilidades sobre otros sujetos e instituciones -principalmente el Estado en su deber de garantizarlos- y la adopción de medidas a fin de que esos derechos se satisfagan enteramente. Supone, a su vez, la integralidad, la indivisibilidad y la exigibilidad de los derechos.

En la formación de grado el PUC enfatiza la apropiación de los objetos de conocimiento de las carreras que cursan los estudiantes mientras que las actividades extensionistas posibilitan el acceso de las personas privadas de libertad con baja escolaridad -quienes representan un porcentaje elevado en las prisiones- a actividades culturales y educativas de diversa índole, aunque en ambas la formación para una ciudadanía crítica y responsable es un componente central.

Es por ello que en este proyecto son relevantes los procesos de subjetivación y la capacidad de agenciamiento que promueven las prácticas pedagógicas y culturales que se llevan a cabo en el PUC. Se entiende que el acceso a la educación y a la universidad en particular, con foco en el desarrollo de ciudadanía, tiene implicancias subjetivantes no obstante la incidencia de los dispositivos de disciplinamiento penal, caracterizados por la dependencia y la sumisión desubjetivante, que se despliegan en la cotidianeidad del encierro punitivo (Acin & Castagno, 2019).

Desde la Pedagogía y el Análisis Institucional, nos basamos en conceptos de Meirieu (2007) y Frigerio (2003) en lo atinente al reconocimiento social, a la construcción de lazos que posibilitan la incorporación de los sujetos y el sentido de pertenencia a la sociedad de la que forman parte⁵. Esta concepción de educación se opone diametralmente a la que ha sido dominante, y en muchos casos lo es aún en la actualidad, en los contextos de privación de libertad: la educación enmarcada en el tratamiento (Acin & Madrid, 2019; Acin, 2016b; Acin & Correa, 2011).

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo que busca comprender los fenómenos a partir de la interpretación que los sujetos realizan de las situaciones sociales en las que están inmersos, en combinación con la teoría, estudiando la realidad en su contexto; el análisis contempla la totalidad de la configuración en que se sitúa el actor y es holístico (Latorre; del Rincón & Arnal, 2003; Gallart, 1998). Las estrategias metodológicas se han seleccionado teniendo en cuenta los objetivos propuestos y procuran incorporar la perspectiva de estudiantes, docentes, egresados, funcionarios de la Facultad y del Servicio Penitenciario, quienes se relacionan de distinta manera con el Programa y cuyo involucramiento también es diferente.

Se ha elaborado un instrumento específico para liberados que han participado en el PUC, cuya información está en proceso de análisis. Para esta ponencia se recuperan testimonios, cartas, audios y artículos producidos o co-elaborados por personas privadas de libertad que transitaban por el PUC.

⁵ Una mayor explicitación de estas ideas se encuentra en Acin & Madrid (2019).

LÍNEAS DE SENTIDO EN TORNO AL ACCESO A LA EDUCACIÓN

En una publicación reciente (Acin & Madrid, 2019) se plantean algunas líneas de sentido coexistentes acerca del acceso a la educación en prisiones en Córdoba, las cuales se consideran importantes para introducir el apartado siguiente. Ellas son: el acceso a la educación como privilegio o recompensa; el acceso a la educación mediado por las condiciones de clase; el acceso a la educación como derecho humano y otras dos que se formulan como interrogantes porque su elaboración es más incipiente; ¿reafirmación del acceso a la educación como privilegio o recompensa por efecto de estímulo educativo? y ¿menor acceso a la educación al considerarla un derecho y no una obligación?

El acceso a la educación como privilegio o recompensa se relaciona estrechamente con la ideología penitenciaria y el modelo tratamental imperante en la mayoría de las instituciones carcelarias. En consecuencia, la educación, así como otros derechos sociales en la situación de restricción de libertad, se considera un privilegio o una recompensa merecida, subordinada a la evaluación externa de la conducta.

El acceso a la educación mediado por las condiciones de clase se vincula con las condiciones de clase y se expresa en frases como: “el estudio no es para mí”, “qué voy a estudiar yo” u otras semejantes. Dichas expresiones refieren a un bien cultural y a un derecho que se representa como ajeno, algo que no les concierne, que no ha ingresado a su horizonte de posibilidades ni se visualiza como probable; en este caso, no relacionado con la falta de méritos personales, sino con un habitus de clase al que se asocian determinadas expectativas (Bourdieu, 1991)⁶.

El acceso a la educación como derecho humano, con sus vaivenes y tensiones en su reconocimiento, es una línea de sentido que ha emergido lentamente a la luz de condiciones objetivas que la favorecieron. Fue promovida inicialmente por el accionar de la comunidad universitaria con su trabajo en cárceles y posteriormente apuntalada por prácticas educativas basadas en el enfoque de restitución de derechos de los docentes de educación primaria y secundaria que trabajan en contextos de encierro. Su significado no es unívoco y en ella se entran diferentes connotaciones. En algunos casos, se asocia al descubrimiento o novedad y a un posicionamiento diferente en el encierro, que procura modificar las condiciones de existencia en ese contexto deplorable. En muchos otros, expresa una noción de ciudadanía precaria que dificulta apropiarse de la integridad de los derechos. Y, en los menos, se vincula con la conciencia de esos derechos, las obligaciones derivadas y su reconstrucción como sujetos.

¿Reafirmación del acceso a la educación como privilegio o recompensa por efecto del estímulo educativo? Surgió a través de la interacción con docentes que desarrollan su labor en escuelas ubicadas en cárceles y de equipos universitarios docentes y extensionistas, quienes expresaron inquietudes relacionadas con el incremento de inscripción a trayectos educativos formales, bajo el supuesto de los internos de que podrían avanzar rápidamente en las fases del tratamiento, asociado a la aplicación del artículo 140 de la Ley 26.695⁷. Esto suele expresarse en preguntas tales como: “¿Cuánto me descuentan por este curso?”, “¿Este vale como descuento?”, “¿Por este me computan o no me computan?”, que aluden a una motivación instrumental, desligada del estudio.

⁶ Investigaciones desarrolladas en el campo de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) dan cuenta que esta línea de sentido es compartida con otras personas que no están privadas de libertad sino que estudian en escuelas extramuros en dicha modalidad.

⁷ En virtud del cual los internos pueden avanzar más rápidamente en la progresión que el tratamiento penitenciario establece para alcanzar la libertad según los trayectos educativos realizados durante el cumplimiento de la pena.

¿Menor acceso a la educación al considerarla un derecho y no una obligación? se construyó a partir de la interpretación que tanto actores del ámbito penitenciario como del educativo hacen de la educación, según expresa la LEN, que establece el derecho de cualquier persona a la educación, en contraposición al carácter obligatorio derivado de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, con base en el siguiente supuesto. Si la LEN determina que la educación es un derecho y no una obligación enmarcada en el tratamiento penitenciario, la asistencia a la escuela sería una decisión personal de los internos, ante lo cual las instituciones poco pueden hacer, más allá de informar, prescindiendo de otras acciones posibles, como sensibilizar.

SUBJETIVACIÓN Y POSICIONAMIENTO POLÍTICO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PUC

A partir del desarrollo anterior, interesa retomar la línea de sentido acerca de la educación como derecho ya que es en relación a esta que se expresan con mayor claridad algunas señales de los procesos de subjetivación que el PUC promueve.

En Acín y Correa (2011) se plantea que la educación como derecho conduce a superar, aunque de manera contradictoria y paradójica, estereotipos acerca de la finalidad de la educación en una sociedad, que se refuerzan en la institución carcelaria. Es así como quienes participan del PUC van reconstruyendo nuevos sentidos que invisten a los sujetos de capacidad deliberativa y autonomía, pese al control y la mortificación que la institución penitenciaria ejerce. Subyace a estos nuevos sentidos un proceso de reconstrucción identitaria en torno a su pertenencia a la universidad y lo que ella representa en su vida actual, y tal vez futura, como también a la asunción de un posicionamiento como sujetos políticos capaces de actuar colectivamente. A fin de ilustrar estas ideas, se recuperan voces de estudiantes y talleristas, hoy liberados.

Un estudiante, en ocasión de que ocurriera un tristemente célebre motín en el establecimiento penitenciario (E P) que alojaba a condenados en la ciudad de Córdoba, expresaba: “La Filosofía, y por ende la Facultad, son parte más que importante de mi vida hoy, y en lo que puedo visualizar de mi futuro...” (Carta abierta a la coordinadora del PUC, marzo 2005). En otro fragmento de la misma carta, manifiesta que en la cárcel se encontró con innumerables iniquidades, pero también, con numerosos filósofos y, por sobre todas las cosas, consigo mismo. Y concluye que en la microfísica cotidiana la conciencia y la voluntad pueden hacer del estar detenido una ruptura de límites internos, reparación y recuperación de la capacidad de elegir.

En ese trágico hecho fue clave la intervención de otro estudiante con capacidad de liderazgo, quien ofició de intermediario entre una parte de sus compañeros que apelaban en mayor medida a la violencia y las autoridades del E P en el que ocurrió el motín, con base en habilidades comunicativas desarrolladas en la carrera (Historia) y otras actividades formativas.

Filosofía, contracara y complemento del Derecho, es la expresión de un entrevistado que estudiaba Derecho y a la vez cursó algunas materias de Filosofía, dando cuenta de su valoración de ambas carreras y el aporte de cada una. Aprecia la formación técnica recibida en Derecho, carrera que ha elegido, aunque manifiesta no compartir aspectos del ejercicio de la profesión enseñados en algunas asignaturas. La Filosofía le habría permitido complementar una formación predominantemente instrumental y carente de la perspectiva ética que considera importante con la formación humanista, en la que él manifiesta encontrar los fundamentos y los principios éticos a partir de los cuales orientar la profesión de abogado en un futuro.

En un proyecto extensionista de relevancia, uno de los participantes resumió su experiencia en un taller en términos de los aprendizajes realizados que le permitían transferir los conocimientos y capacidades desarrolladas a sus compañeros. Esta es una actividad que cobra relevancia en

determinado momento de la trayectoria del Programa, que involucro a varios estudiantes. (En Acin & Mercado (comp.), p. 106).

Un estudiante de Ciencias de la Educación, tras un relato descarnado de las condiciones deplorables en las que transcurre el cumplimiento de la pena privativa de la libertad y la violación constante de derechos básicos en distintos establecimientos penitenciarios, concluye: “En cada institución en que uno se integra, podrá encontrar un lugar para la lucha ya que en todos los lugares los derechos se deben conquistar” (Utrera, M., 2015, p. 318). Afirmación que es extensiva a la situación extramuros.

Un liberado, que cursó el primer año de Ciencias de la Educación y luego realizó cursos en la Escuela de Oficios de la UNC, en la expectativa de que le permitiera solventarse económicamente en el futuro, sintetiza lo que significó para él su breve tránsito por distintos espacios universitarios: “La universidad construyó un nuevo ser”, afirmó en un taller realizado en el E P abierto N° 4 en el año 2017, en el que participó como invitado. Actualmente, ya finalizada su libertad condicional, reitera la importancia de su paso por la universidad y el aporte de la formación laboral y académica recibida a la reinserción social, a pesar del escaso apoyo de otras agencias estatales. Se reconoce como un ciudadano que ha cumplido con la sociedad y un trabajador en dificultades, como tantos otros debido a la situación de pandemia, a raíz de lo cual ofrece sus servicios en oficios varios, apelando al capital social y las relaciones en nuestro medio que podemos aportar-le como universitarios (audio dirigido a la ex coordinadora del Programa, abril 2021).

Por último, a propósito de posicionarse como sujeto político, un egresado de la carrera de Filosofía sostiene:

Creo que esa coyuntura fue la que me permitió y me exigió asumirme como un sujeto de derecho, con derechos que sólo yo podía defender. Y asumir esta faceta política de lo que implica una vida universitaria me otorgó herramientas de despliegue y construcción de mi identidad con un enfoque diferente. (Acin & Neo, 2019, p. 139)

En suma, las expresiones de participantes del PUC en distintos momentos, independientemente de sus matices y de si han concluido o no sus carreras, remiten a las experiencias formativas que la universidad lleva a cabo en las cárceles. En ellas se destaca, principalmente, la faceta de coparticipación de la universidad en la constitución de identidades, de sujetos sociales y en la formación de subjetividades en torno a la reelaboración de su identidad como estudiantes.

En todos los testimonios es clave el sentido de pertenencia a la universidad, antes no avizorada en su horizonte de posibilidades, que colabora en el proceso de inclusión social. Aunque esto represente una minoría respecto a la población carcelaria total, de igual modo justifica la intervención que las universidades democráticas realizan en las prisiones como parte de la responsabilidad social y el compromiso político en coparticipar en la resolución de problemas de la sociedad de la que forman parte.

BIBLIOGRAFÍA

Acin, A.; Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Acin, A.; Neo, D. (2019). Diálogos intermitentes sobre la educación en la cárcel en Ana del Huerto Cardozo [et al]. *Perspectivas y abordajes sobre prisiones. Configuraciones, prácticas y discursos*. Córdoba: Tinta Libre.

Acin, A. (2016b). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC) en Alicia Acin...et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmerman. – 1ª ed. Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 115-147.

Acin, A.; Castagno, M. (2020). Acerca de la relevancia del Programa Universitario en la Cárcel: primera aproximación de una investigación cualitativa e interdisciplinaria. *Actas del II Encuentro Internacional de Educación “Educación pública: democracia, derechos y justicia social”*, organizado por el Núcleo de estudios educacionales y sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. pp. 2017-2121. Disponible en: <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60?fbclid=IwAR3zujnu5nv7RftbyRKFW6z9xw2zsFQtCK4uKl-sn1j8DY00qDBeJCqfauIM>.

Acin, A.; Mercado, P. (Coord.). (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Argentina. Ley 26.695 Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad BO del 29-08-2011 (2011).

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Correa, A. [et al] Correa comp. (2019). *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).

Gallart, M. A. (1998). *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población.

Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Meirieu, P. (2007, 3ª reimpresión). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes Ediciones.

Pautassi, L.; Gamallo, G. (dirs.). (2012) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Utrera, M. (2015). Un mundo sin voz y sin derechos en Margarita Barrón y Gloria Borioli (comp). *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (publicas)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp.305-319. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783793>

ENTRE RIMAS, REPINIQUES E RUAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COM JUVENTUDES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Paulina dos Santos Gonçalves

Diogo Raul Zanini

Vitória Sant’Anna Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Nossa história não estará pelo avesso / Assim, sem final feliz / Teremos coisas bonitas pra contar / E até lá, vamos viver/Temos muito ainda por fazer / Não olhe pra trás / Apenas começamos / O mundo começa agora / Apenas começamos

(Dado Villa-Lobos / Renato Russo. Metal Contra as Nuvens- Legião Urbana, 1991)

O presente texto objetiva apresentar reflexão sobre a relação entre pesquisa com jovens e as políticas públicas. São pesquisas em curso sobre pedagogias possíveis nas práticas juvenis em espaços não escolares: escola de samba; movimento Hip-Hop; e situação de rua. Vale ressaltar que são pesquisas acadêmicas, produzidas por educadores que se tornaram pesquisadores na pós-graduação. Por estarem em curso, mais que resultados parciais, pretendemos apresentar as potencialidades dos percursos feitos com os jovens, num esforço metodológico de leitura dos campos e de escuta das trajetórias, como evidências de currículos capazes de operar no fomento aos protagonismos juvenis anunciados nas políticas públicas direcionadas a este público. Isso sem descuidar que estas escritas e escutas estão se fazendo em meio à crise sanitária causada pelo vírus COVID-19, compondo os desafios de sua produção.

Iniciamos situando nosso entendimento acerca das juventudes, retomando a noção de moratória social, bem como nossas aproximações aos contextos não-escolares, por entender sua relação com as proposições de políticas públicas. Neste sentido, dedicamo-nos a trazer algumas contribuições a partir de nossas experiências de pesquisa, desde o que une político-educativamente uma escola de samba, uma casa da cultura Hip-Hop e a situação de rua vivenciada por jovens. Distanciamo-nos, então, da ideia usual de pesquisar as juventudes a partir dos vínculos com trajetórias escolares, na condição de alunos, como caminho na construção de políticas públicas. Apoiamo-nos em Ferreira ao entender que [...] todos os espaços sociais são, potencialmente, campos de relações pedagógicas e de rotinas educacionais, ou seja, as relações entre os grupos sociais são intermediadas por constantes relações de cunho pedagógico – não escolares – que, estabelecidas entre seus indivíduos, se constituem em um ambiente de relações psicossociais importantes para identidade dos indivíduos, suas atribuições e suas pertencas, dentro e fora de seus grupos sociais (FERREIRA, 2018, 71).

Para melhor delimitar este caminho, Gadotti (2012) indica que nos contextos da educação po-

pular¹, da educação social² e da educação comunitária³, em que pese serem campos complexos, com conceitos e práticas diversas, possuem um “cimento” comum, ou seja, um apanhado de práticas e lugares que dialogam com sujeitos sociais tidos como periféricos, insurgentes, alternativos. Nesta produção, interessa saber que estas se inserem no campo das pedagogias críticas, inseridas em um campo democrático e popular; mesmo que se apresentem fragmentadas entre si, têm uma causa em comum: a construção de uma nova cultura política, com a ideia de ser transformadora.

Descartamos a oposição formal e informal, visto que esta classificação se dá tendo o formal como o escolar, vinculado a escolas, e universidades, em contraponto ao conjunto de ações organizadas e executadas fora do sistema escolar para oferecer ensino específico para subgrupos específicos, sendo possivelmente menos burocráticas e menos hierárquicas, mas não menos institucionalizadas. Esta negativa parece pertinente ao ver que os espaços da escola de samba, da casa da cultura Hip-Hop e da vivência de rua são regidos por normas definidas socialmente, além de serem atravessadas por práticas formalizadas.

Nos enquadramentos de nossas temáticas, os narradores juvenis são pessoas entre quinze e vinte e nove anos⁴. Consideramos as juventudes a partir de contribuições de Dayrell e Carrano (2014), que apontam algumas das características comuns à condição juvenil contemporânea no Brasil. Sobretudo: o apreço pela sociabilidade entre pares; o consumo e a produção de práticas culturais (especialmente, artísticas e esportivas); e a ocupação do espaço público. Neste sentido, nossas pesquisas, centradas em situações juvenis específicas, precisaram entender também as delimitações operadas nas culturas do samba, do Hip-Hop e das juventudes possíveis na rua, como as concretas expressões da fruição da condição juvenil, entre as vidas precarizadas e as reais ou virtuais ofertas, materializadas em serviços e bens.

Dessa maneira, recorreremos às noções de moratória vital e social como elementos elucidativos para visualizar efetivas experiências de juventudes. Para Margulis e Urresti (1996), os jovens são detentores de um crédito vital por estarem em “um período da vida em que se está de posse de um excedente temporal, que para não-jovens está mais reduzido” (7). Já a moratória social se constituiria nas condicionalidades de classe, gênero e raça que, por sua vez, potencializariam ou inibiriam o usufruto do crédito vital. Desta maneira, a juventude seria “desgastada” de formas diferentes de acordo com os marcadores de desigualdade social. Assim, elementos socioculturais influiriam modificando as possibilidades de acesso a bens e serviços constituídos em dispositivos de proteção e promoção de direitos, bem como em oportunidades de fruição cultural e sociabilidade entre pares, produção de identificações de ordem etária e projeção de carreiras individuais e/ou coletivas.

¹ Na perspectiva freiriana, a educação popular designaria aquela feita pelas classes populares, considerando conteúdos, formas estético-culturais, valores e disputas políticas, orientada para a transformação da sociedade. Parte do contexto vivido para o teórico, se utilizando da curiosidade epistemológica, da problematização, com rigor, criatividade, diálogo, vivência da práxis, sobretudo do protagonismo dos sujeitos (PALUDO, 2015, p. 177).

² Presente tanto no âmbito escolar quanto fora dele, cumpre um importante papel que deveria ser do Estado, chegando a lugares aonde o mesmo não chega. Ex. educação social de rua, projetos sociais (GADOTTI, 2012).

³ Organizada através de cooperativismo e comunitarismo a partir das próprias comunidades, que se encontram em locais com pouco acesso a serviços públicos (GADOTTI, 2012).

⁴ Conforme Estatuto da Juventude.

RIMAS: AS CASAS DA CULTURA HIP HOP COMO POLÍTICA PÚBLICA!

Essa pesquisa iniciou em 2018 com a perspectiva de compreender processos de produção e transmissão de conhecimento, tendo como base a experiência da Casa da Cultura Hip Hop de Esteio⁵ (CCHE). Como o passar do tempo, das leituras, disciplinas, orientação, e debates durante o curso de doutorado em Educação, essa perspectiva migrou para uma compreensão que levasse em conta processos de socialização a partir das atividades ministradas na Casa.

A CCHE está localizada no município de Esteio, Região Metropolitana de Porto Alegre, sul do Brasil. É um projeto da Associação da Cultura Hip Hop de Esteio (ACHE) ligada aos campos da educação, da cultura e das juventudes, na perspectiva de promoção de direitos humanos. Um espaço de formação humana, de promotores da cultura de paz, bem como de convivência com a diferença e a diversidade. A CCHE visa a ampliação da qualidade de vida dos jovens em coletividade, orientada pela construção de novo(a)s agentes da Cultura Hip Hop. A Casa tem se consolidado como modelo de política pública onde os jovens encontram um espaço de incentivo e promoção de uma melhor qualidade de vida, a partir do trabalho coletivo, do respeito à identidade e à diferença, com fortalecimento da cidadania, da autonomia responsável e da construção da consciência pública, tendo como tema central a cultura do movimento.

Ao dimensionarmos a metodologia desta pesquisa, procuramos não apenas como um espaço para fundamentar e explicitar como se faz a pesquisa, mas também como um espaço de diálogo e construção com o público envolvido na pesquisa. Isto repercute no cotidiano da investigação, pois não se trata somente de ir a campo e coletar dados para serem analisados e sistematizados, e sim de fazer a pesquisa com os jovens, reconhecendo-os como sujeitos políticos no fazer de suas práticas sociais. Além de entrevistas individuais e coletivas, da etnografia, da participação em atividades promovidas pela CCHE e ACHE, envolvemo-nos com espaços educacionais elaborados, executados e geridos por movimentos sociais potencializando o diálogo e a expectativa de uma colaboração real com o espaço em questão.

Considerando o narrado até aqui, posso afirmar que o movimento Hip Hop se articula com diversas instituições para alcançar suas demandas e objetivos. Quem articula são os ativistas, jovens, homens e mulheres, que possuem uma trajetória de vida singular. Essas singularidades se encontram no movimento, produzindo experiências comuns, influenciando também seus processos de socialização.

Nesse sentido, o movimento Hip Hop parece proporcionar um duplo caminho: um diz respeito aos indivíduos que se instrumentalizam a partir da cultura e do movimento Hip Hop, de modo a garantir a conquista de demandas coletivas e individuais (leis que reconheçam a cultura Hip Hop, a formação cidadã e as atividades vinculadas ao trabalho formal, por exemplo). O segundo aponta para o próprio movimento; diz respeito a como ele se mantém no tecido social, mobilizando indivíduos, instigando-os como sujeitos de suas próprias histórias, na manutenção de seu sentido para jovens e juventudes diversas.

REPINIQUES: JOVENS DANDO TOQUES NOS SEUS DESTINOS.

Ser jovem no Brasil não é tarefa fácil. Pesquisas relacionadas às juventudes indicam que os homicídios têm vitimado principalmente homens (91,8% dos casos), jovens (53,5%), negros (75,7%) e pessoas de baixa escolaridade (74,3% dos homens vitimados possuem até sete anos de estudos)⁶. Portanto, evidencia-se a necessidade de políticas públicas voltadas para esse segmento,

⁵ Ver: <https://www.facebook.com/cchesteio/>

⁶ Atlas da Violência 2020 Principais resultados Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>

de modo que se reconheça o jovem na sua integridade, como sujeito de direitos no presente, e não no “vir a ser adulto”, conforme assinalam Carrano e Dayrell (2014), o que pode acarretar uma possível negação do experienciado hoje, destituindo o jovem da sua identidade no presente.

Para mudar esse cenário, precisamos valorizar e reconhecer o papel dos jovens no nosso país, que representam grande parte da população brasileira. Para Dayrell e Carrano (2014), é preciso garantir acesso a bens materiais e culturais para os jovens, além de espaços e tempos onde possam vivenciar essa fase da vida, desencadeando práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades, e não a partir dos seus problemas simplesmente.

Na contramão destas estigmatizações hegemônicas, o jovem vem dominando o cenário da cultura e mostrando que pode ser o protagonista e criador da cena musical, pelo menos desde o início dos anos 90. Em sua maioria, jovens pobres e negros vivenciam momentos de lazer, produzindo culturalmente o rap, o samba e o funk. É por meio da produção dos grupos culturais que os jovens recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural como criadores ativos, sendo também um espaço para a construção da auto-estima, possibilitando a criação de imagens positivas sobre si mesmos (DAYRELL e CARRANO, 2014).

Nessa perspectiva, os jovens ritmistas educadores que estão em escolas de samba personificam essa potencialidade das juventudes no campo da cultura. Não só como quem será, mas como aqueles que vem construindo sentido no presente. Jovens que aprenderam a tocar instrumentos através da oralidade e da prática com adultos e idosos, e que ensinam as crianças com a transmissão das técnicas e conhecimentos musicais, gestando aí também a possibilidade de pertencimento.

A escola de samba propicia ao sujeito jovem um conjunto de experiências educacionais a partir das vivências que proporcionam aprendizado mútuo, sendo os enredos e sambas-enredos os temas geradores que resgatam a história, a cultura popular e o orgulho pelo território. As ações das escolas de samba auxiliam no processo educativo a partir da autoafirmação pessoal e do pertencimento étnico-racial, de relações de sociabilidade e da aprendizagem musical e artística (SILVA, 2019). Neste caso, seriam exemplos: os conhecimentos históricos e culturais a partir dos temas enredo; o aprendizado em práticas coletivizadas; o incentivo ao protagonismo infantil e juvenil; a possibilidade de aprender um ofício, como músico, cantor, compositor, adrecista, desenhista, dançarino, entre outros; e oficinas de música, danças e artes, que poderiam ser articuladas aos conhecimentos adquiridos na escola formal.

Assim, a pesquisa está sendo construída a fim de compreender as trajetórias dos sujeitos jovens que são ritmistas e educadores em escolas de samba, indagando como se dá a sua socialização nesse espaço. Para isso, a opção metodológica foi a sociologia em escala individual de Bernard Lahire (2004), a fim de ouvir os jovens a partir de suas narrativas sobre a escola de samba e os outros espaços socializadores, como família, trabalho, escola, religiosidade, entre outros.

Em campo, trabalhamos na realização de entrevistas narrativas biográficas, com vistas a contextualizar a participação como ritmistas e educadores de bateria. A partir de narrativas realizadas com três jovens ritmistas (entre 2020 e 2021) podemos fazer, aqui, um breve apanhado do cenário de socialização nas escolas de samba. Observamos, dentre outros aspectos, que a participação nesse espaço possui imbricação com a socialização familiar e a experiência do território, além de propiciar pertença e projeções individuais, que podem mobilizar o ator social a participações que extrapolam os limites interpostos por situações de precariedade e estigmatização.

Também é possível entender que a escola de samba é um espaço de socialização primária

para os jovens, visto que os jovens frequentam estes lugares desde pequenos, junto com a sua família. Além disso, a escola de samba é narrado como um ambiente seguro de socialização não dirigida entre as classes populares, com diferenças significativas do espaço escolar convencional. Um *locus* de aprendizado também, mas não planejado a rigor, cujo papel formativo condensa uma proposta, muitas vezes, dirigidas por jovens oriundos de periferia.

RUAS: OI, MADRINHA, ME APOIA?

A partir da definição de juventudes, olhando para a situação de rua como espaço de negação de direitos e fruto destas trajetórias de obliteração de oportunidades, um primeiro questionamento possível seria acerca da possibilidade de existirem jovens na rua, ou nestas circunstâncias. Apoiados em elementos dos processos de individuação, com Araújo e Martucelli (2010), centrados nas provas sociais e suportes, identificamos um espaço exíguo de agências juvenis, ligadas à sobrevivência, mas também ao consumo precário ou marginal de bens e serviços, incluindo nestas possibilidades as ações de proteção social ofertadas pelas políticas públicas. Teixeira fala que a “‘escuta’ na *condição de adulto pode muito mais longe. Escuta que deveria anteceder a palavra a eles dirigida*” (p. 15). Eis o desafio posto a partir de nossos referenciais: sair da escuta e leitura dos jovens somente como vítimas e, sem ignorar as adversidades em jogo, entender e repensar o fato de serem sujeitos nas possibilidades reais da situação juvenil em situação de rua (2014).

No contexto da pandemia, com as restrições sanitárias e sociais, nosso investimento se deu na observação e registro das interações fortuitas entre pesquisadora e pessoas, preferencialmente jovens em situação de rua, por ocasião de deslocamentos da primeira pela urbe. Desta forma, o diário de campo foi uma das ferramentas para conhecer as experiências, em articulação com as situações juvenis produzidas, caracterizando as possibilidades ou restrições de fruição da juventude (GONÇALVES, 2020, p. 60). Uma escrita em tempos de pandemia, no privilégio do isolamento social. Tempos para “[...] emergir da cotidianidade, ir a ela e torná-la objeto de reflexos teóricos, ir além dela” (FREIRE, 1989, 27).

Destacamos aqui a rua como espaço de educação, pois, segundo Bonafé “[...] minha hipótese é que hoje o texto da cidade é a pedagogia do capitalismo, mas há também outras linguagens, outros significados, outras práticas sociais que têm a ver com os movimentos sociais e com um currículo contra-hegemônico (2014, p. 01). Nesse sentido, fazer uma cartografia pela observação das possíveis agências juvenis trouxe muitas informações. Aqui, falaremos daquelas que nos permitiram refletir sobre a concepção e execução de políticas públicas voltadas para as juventudes.

Litichever (2016) aponta que as tramas institucionais de atenção à juventude em condições de pobreza e na rua combinam características do início do século XX com a atual legislação, de modo que os jovens estariam imbricados a determinadas redes institucionais sem deixarem a rua. Sublinho que tais redes se constituem, ainda, em intervenções que atuariam não só objetivamente, mas também repercutiriam na subjetividade, ao designar posições a serem ocupadas, instituindo um perfil juvenil de vulnerabilidade.

Segundo observamos, uma interpretação possível seria a da configuração do Estado como um promotor de uma específica moratória social restrita, que poderia se configurar numa das provas sociais que o jovem em situação de rua precisa transpor. Neste sentido, adotamos o entendimento da situação de rua como circunstância intermitente, como já o assinalava Litichever (2016), ao descrever a circulação juvenil entre rua e instituições. Assim, aventamos como hipótese que haja espaços de moratórias possíveis – e paradoxais – ligadas à corporeidade, decorrentes das práticas construídas nos espaços da rua e da transgressão e/ou nas relações com o Estado, desde certo trânsito por redes diversas, sendo que gangues e grupos de pares surgiriam como resposta coletiva, como estratégias racionais aplicadas nas relações com ambiente, afrontando organi-

zações rivais, polícia, sistema político e mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seu conjunto as três pesquisas partem das bases materiais da existência e das estruturas sociais – cultura hip-hop, escola de samba e as ruas – como possibilidades de narrativas juvenis. Enunciam que os jovens não se pensam como excluídos necessariamente; antes se movimentam sistematizando outros saberes e outros cânones para pensar os conhecimentos.

Após recorreremos às três pesquisas com jovens sujeitos, apresentamos algumas convergências, que podem indicar um currículo de cidadania juvenil. Elas se alinham como princípios ou diretrizes, a saber:

- Assumir a educação como integralidade, tendo o cuidado de não pensar a integralidade da educação como tempo integral nas dependências escolares, sem contudo negar a contribuição da escola para o desenvolvimento das potencialidades juvenis. A proposta seria a composição dialógica entre atores e espaços, centrados no protagonismo juvenil;
- Defender o protagonismo juvenil, não feito de tarefas, mas de dispositivos de escuta e agências que dialogam, que integrariam linguagens juvenis e capital cultural e científico da humanidade;
- Valorizar o não-escolar como um campo das pedagogias alternativas, desde práticas e lugares como educação social de rua, sociodução, arte-educação entre outros;
- Investir nos agentes como educadores coletivos (pessoas e estruturas), que dão feição, voz e materialidade pelo vínculo e, assim, põem em movimento as ações educativas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea07.pdf>. Acesso em 18. Jun. 2020.

BONAFÉ, Jaime Martínez. La ciudad en el Currículum y el Currículum en la ciudad. In: SACRISTÁN, Gimeno J. (ed). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid, España: Morata, 2010, capítulo XXV.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Linhares Carla. (org). **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERREIRA, Arthur Vianna. Fora do currículo há educação? O projeto de extensão ‘Fora da sala’: suas formações e suas práticas educativas não escolares em São Gonçalo. **INTERAGIR (UERJ)**, v. 24, p. 69-78, 2018. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/25096/23963>. Acesso em 19. fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua: uma abordagem crítica**. Bogotá: UNICEF/SAS/FUNABEM, 1989. (Projeto Alternativas de atendimento aos meninos de rua, N.º 1.)

FREIRE, João Batista; PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2 (2012), pp. 10-32. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso 4/05/2019.

GOHN, Maria. G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGS e 3º setor. Mediações- **Revista de Ciências Sociais**, v.5, nº 1 (2000). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>. Acesso em 5.ag.2020.

GONÇALVES, Paulina dos S. **Compilação de notas e diários. Diários de campo**. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações intraindividuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LITICHEVER, Cíntia. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 14 (1), pp. 177-190. Disponível em www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n1/v14n1a12.pdf. Acesso em 03 nov. 2019.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es Más Que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30. Disponível em https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf. Acesso em 27 dez. 2019

METAL contra as Nuvens. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Dado Villa-Lobos / Renato Russo. In: V. Intérprete: Legião Urbana. São Paulo: EMI, 1991. Disponível em <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46952/>. Acesso 27 ab. 2021.

PALUDO, Conceição, Educação popular, in STRECK, D; REDIN, E. ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL.2015.pp 176.

TEIXEIRA, Inês. Uma Carta, Um Convite. In DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SILVA, Vitória Sant’Anna. **A dimensão educativa da escola de samba: uma pesquisa bibliográfica**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019.

ENVEJECIMIENTO, EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

Valeria Olivetti

Virginia Kummer

Rosario Montiel

Lorena Cabrol

María Baigorria

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

La composición de la población mundial ha cambiado de manera espectacular en los últimos decenios. Según la Organización Mundial de la Salud, la población mundial está envejeciendo a pasos acelerados. Entre 2000 y 2050, la proporción de los habitantes del planeta mayores de 60 años se duplicará, pasando del 11 por ciento al 22 por ciento. En números absolutos, este grupo de edad pasará de 605 millones a 2000 millones en el transcurso de medio siglo. La misma tendencia se registra en Argentina y Entre Ríos.

Ante esto, el Estado brinda diversas respuestas. Entre ellas, educativas a través de los Programas Universitarios para Adultos Mayores –en adelante PUAM- de las universidades públicas nacionales.

Desde un enfoque de derecho, la Facultad de Ciencias de la Educación (Fcedu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), a través de su Departamento de la Mediana y Tercera Edad (DMYTE), hace 37 años desarrolla una propuesta política pedagógica que ha desplegado diversas interpelaciones en las que el foco siempre está en las potencialidades que tiene esta etapa de la vida y ofrece el proceso del envejecimiento.

Desde ese enfoque, y en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo para Director Novel con Asesor (PID) 3176, se identificó, sistematizó y evaluó el impacto de las actividades de extensión y docencia del DMYTE. Asimismo, se las analizó en el marco de preceptos y principios de diversos documentos institucionales, nacionales e internacionales, y se las tensionó con el relato de actores claves de la comunidad educativa estudiada. Sin entrar en un análisis técnico del esquema presupuestario universitario, también se indagó en posibles alternativas a partir de documentos y el relato de referentes con el propósito de habilitar el debate en torno a la asignación presupuestaria a estos espacios que desde hace 37 años son parte de la UNER en particular, y de las universidades nacionales argentinas en general. Debate que históricamente ha quedado pendiente y que requiere poner el foco en las estructuras que sostienen estos programas y revisar las respuestas disruptivas que se brindan a través de herramientas del sistema universitario de proyectos de extensión y de otros organismos nacionales, con su consecuente y exigua -en algunos aspectos- identidad institucional.

Ante los desafíos mencionados, se plantea que los programas universitarios para personas mayores se constituyen en una respuesta concreta en la que se pueden analizar alcances, desafíos y proyecciones en pos de la calidad de vida de quienes transitan ese momento del curso vital. En el análisis exhaustivo de la experiencia del Departamento de la Mediana y Tercera Edad, siendo la experiencia pionera en el país en materia de propuestas educativas para adultos mayo-

res en la universidad pública, se incluyen las siguientes dimensiones: organización institucional, pedagógica y comunicacional.

Ahora bien, ante un escenario cada vez más condicionado por el envejecimiento poblacional, y desde marzo de 2020 por la pandemia, este recorrido -errante de a ratos, pero siempre comprometido- buscó repensar el lugar de PUAM, en tanto política pública, y en ese sentido, delinear algunos aspectos de la política presupuestaria universitaria que alcanzan, en este caso, al Departamento de la Mediana y Tercera Edad en vista del presente y futuro inmediato.

Abrir esta discusión al interior de la academia tiene que ver también con la necesidad de que el Estado, y en esto, la universidad pública como tal, genere políticas públicas que den respuestas concretas y sustentables a los desafíos mencionados que marca el mundo en general y la Argentina y Entre Ríos en particular.

METODOLOGÍA

Es un estudio de caso centrado en el DMyTE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Para su abordaje combina un enfoque multimétodo. La dimensión cualitativa contempló la realización de entrevistas a referentes de la comunidad educativa del DMyTE y la FCEDU. La cuantitativa consideró encuestas al alumnado con un tipo de muestreo no probabilístico intencional.

Se utilizaron, además, fuentes primarias: memorias, actas, informes técnicos y evaluaciones del DMyTE, las que fueron utilizadas fundamentalmente para el abordaje histórico narrativo que da cuenta de distintas dimensiones de análisis.

Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas y cuestionarios a miembros del DMyTE y a otros referentes de la comunidad educativa. Hay datos numéricos y discursivos.

TRATAMIENTO DE DATOS

Los datos fueron abordados desde un análisis hermenéutico interpretativo en base a determinadas categorías de análisis. También se contempla un tratamiento cuantitativo, pero más acotado que lo previsto dado el condicionamiento que impuso el escenario pandémico al acceso a la muestra cuya unidad de análisis son las personas mayores que asisten a las propuestas del DMyTE.

Los resultados dejan al descubierto la vastedad de esta experiencia en clave histórica, pedagógica, política y comunicacional, y con ello la necesidad de recuperar y analizar una multiplicidad de dimensiones en otra instancia de investigación.

Al tratarse de un estudio de caso, puede dar origen a posteriores discusiones en el campo en relación a los programas universitarios para y con adultos mayores. En líneas generales es posible identificar líneas y dimensiones que acuerdan con lo enunciado por autores reconocidos Orte Socas, C. y March Cerdá, M. (2007,) Yuni (1997, 2002, 2005, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019 Y 2020), Urbano (2013), Tamer (2000), Petriz (2003), Morón Marchena (2014), Manes (2012), Arias(2010), Iacub (2010), Lirio (2015) del campo gerontológico en general, y educativo en particular.

La presente investigación supone un aporte para construir una mirada diferente en relación a los programas argentinos con sus características propias e idiosincrasia cultural.

CONCLUSIONES

El trabajo llevado adelante supuso una lectura en función de los objetivos propuestos en el proyecto, sin embargo el corpus de documentos institucionales (memorias), entrevistas y relevamientos de datos dejaron al descubierto la vastedad de esta experiencia en clave histórica, pedagógica, política y comunicacional, y con ello la necesidad, posibilidad y oportunidad de recuperar y analizar una multiplicidad de dimensiones, ejes, experiencias, contenidos, producciones y abordajes en otra instancia de investigación.

La investigación supone un aporte para construir una mirada diferente en relación a los programas argentinos con sus características propias e idiosincrasia cultural que marca una diferencia respecto de otras experiencias, ya que si bien los programas surgen en nuestro país a partir de modelos preexistentes, fueron a lo largo de los años construyendo su propia impronta.

El trabajo nos permitió, a través del marco metodológico propuesto, sistematizar las experiencias y vivencias que hacen a estos 37 años de trabajo del DMYTE; construir indicadores que miden y evalúan cualitativamente la tarea realizada, y precisar criterios que permitan esbozar el diseño, desarrollo y ejecución de acciones educativas sistemáticas e integrales con un horizonte de previsibilidad y sustentación a mediano y largo plazo. En este sentido, pudimos describir el impacto social de este proyecto político pedagógico en el ámbito de la universidad pública a partir de ciertas dimensiones, y la identificación de las siguientes categorías y definición de algunos indicadores que fueron explicitados e interpretados en la trama.

- Institucionalidad: Renglón presupuestario, Cargos docentes, Ciudadanía universitaria de alumnos, Ciudadanía universitaria de docentes del equipo, Ciudadanía de los docentes a cargo de los talleres; Presencia en el Estatuto.
- Territorialidad: Acciones en terrenos, Convenios con ámbitos gubernamentales y civiles, Participación de referentes locales, Tiempo de permanencia de las acciones en el lugar, Definición de las temáticas de interés
- Participación: Espacios de participación: proyectos, muestras, asociación; Modos de participación: recreativas (viajes), políticas y solidarias (asociación), educativas (narradores y mayor por menor), comunitarias (viejas historias, taller de telar) Actores involucrados: estudiantes Narradores; Acciones educativas: proyectos Narradores, Mayor por menor, producciones comunicacionales (programas radiales, publicaciones, cuñas);
- Acciones institucionales: encuesta, figura de voceros grupales, participación en defensoría del público, muestras
- Comunicación: Difusión: medios, temáticas, soportes; Modos: producción propia, producción de terceros, producción colaborativa Enunciadores: Coordinadoras, docentes, estudiantes; Tipo de Producciones: Revistas, boletines, programas, videos, página web, redes sociales, boletín digital, cartelera, folletos, producciones de audio; Espacios de comunicación/educación: programas de radio, publicaciones, cursos y talleres, coberturas, muestras
- Educación; Alcance: cantidad de cursos, diversidad de temáticas, número de docentes; Modalidad: curso, taller, conferencias, ciclos, muestras, radios abiertas, producciones; Dinámica: grupal, individual, tutorías: Interpelación: como sujeto saludable, como sujeto deseante, como sujeto de derecho.

Sin embargo, en este escenario cada vez más condicionado por el envejecimiento poblacional, y desde marzo de 2020 por la pandemia, este recorrido -errante por momentos, pero siempre comprometido- buscó repensar el lugar de los PUAM, en tanto política pública, y en ese sentido, delinear algunos aspectos de la política presupuestaria universitaria que alcanzan, en este caso,

al Departamento de la Mediana y Tercera Edad en vista del presente y futuro inmediato. Este contexto de aislamiento y de medidas sanitarias adoptadas por la propia universidad como la no presencialidad, significó repensar el plan de acción previsto para la investigación, redefinir el tamaño de nuestra muestra, modificar la administración de las técnicas de recolección de datos a través de la virtualidad y la comunicación telefónica, y registrar, sistematizar, interpretar y escribir colaborativamente cada una desde nuestros hogares.

A esto se sumó, el desafío que fue -al igual que para la sociedad en general y la universidad en particular- para el Departamento la coyuntura que supuso el 2020 y que demandó redefinir su modalidad de trabajo y encontrar en este escenario conflictivo una oportunidad para diversificar una vez más el territorio y la población destinataria de sus acciones. Y con ello, entendemos que el Departamento -en tanto política pública- logró constituirse en una respuesta ante la dinámica y compleja realidad social vigente.

De esta manera, el escenario pandémico irrumpió y trastocó un modo de hacer, de ser y de pensar. Redefinió prioridades, roles, desplazamientos y dinámicas, y las personas mayores quedaron en centro de la escena con una multiplicidad de medidas, interpelaciones, propuestas y políticas.

En ese marco, la universidad se constituyó en un actor relevante en un escenario cambiante, dinámico y desconocido. Una universidad contextualizada históricamente, pero con un horizonte en el que requirió que prime la mirada crítica y posibilitadora.

Algunos de los desafíos más determinantes de la extensión universitaria en contexto de emergencia socio-sanitaria y aislamiento, fueron la conectividad, la alfabetización tecnológica y la accesibilidad a dispositivos adecuados y entornos amigables, y esto demandó estrategias metodológicas que pudieron dar respuestas a algunas situaciones, pero no a todas. Algunas trascienden la labor de la universidad, y otras de seguro demandan un gran desafío pedagógico, comunicacional e interinstitucional.

En este complejo escenario y como parte del mismo, avanzamos en la descripción del impacto social de los 37 años de experiencia de educación permanente y no formal. Una serie de dimensiones de ese proceso dan cuenta de la densidad y alcances de su hacer e institucionalidad.

Entre ellas, la política e histórica, en las que se evidencia la búsqueda sistemática de financiamiento, y con ello la posibilidad de adquirir ciudadanía universitaria en el espacio educativo (que tras 37 años de existencia y ser la experiencia pionera dentro de las universidades públicas nacionales no logra definirse políticamente como un objetivo institucional, y por ende disponer de un renglón presupuestario que le permita diseñar e implementar políticas a mediano y largo plazo), el equipo de gestión (históricamente con cargos interinos¹, salvo dos docentes que por su labor previa en la universidad oportunamente ocuparon la dirección, y por ende imposibilitados de ser parte de la dinámica de cualquier proceso político institucional), los docentes a cargo de curso y talleres (históricamente vinculados a la institución con la figura de contratos de servicio primero, para luego ya ser sólo de obra), y los estudiantes que -siendo anualmente más de 700 adultos y adultos mayores los que son parte de la propuesta educativa- carecen de cualquier forma de ciudadanía universitaria al no acceder ni siquiera a la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. Claramente la densidad de la historia, experiencia e impronta pedagógica, social y política del Departamento de la Mediana y Tercera Edad no se condice con el lugar político e institucional que históricamente la universidad le otorga, y deja en evidencia la dificultad de afianzar líneas de trabajo gerontológicas que impacten directamente en la calidad de vida de quienes asisten al Departamento, y con ello, en la comunidad en general.

De hecho, esta investigación documenta, al igual que las Memorias elevadas anualmente al Consejo Directivo de la Facultad, la sistemática búsqueda de financiamiento al interior de la uni-

versidad (gestiones ante el Consejo Interuniversitario Nacional, rectores la UNER de las distintas gestiones y la presentación a todas las líneas del sistema de proyectos de extensión) como en diversos estamentos del Estado (Ministerio de Educación de la Nación, Dinapam, PAMI, entre otras), y organizaciones no gubernamentales (Fundación Navarro Viola y Fundación Nuevo Bersa, entre otras).

En la dimensión institucional y organizacional identificamos cuatro momentos delineados por el contexto histórico e institucional de la universidad, la impronta de quienes asumieron la dirección/coordinación y la estructura y perfil técnico profesional del equipo: un primer momento fundacional; un segundo que dio continuidad a la propuesta, e incluso profundizó algunas líneas; el tercero lo define una mayor presencia en territorio por la particularidad de un complejo contexto socio histórico y la impronta de la coordinación, y un cuarto que está siendo y se configura en torno a la reflexión del sentido de la práctica, la relación recursiva entre la universidad y comunidad, y la producción de conocimiento que ésta habilita.

En síntesis, el impacto institucional del Departamento al interior de la universidad y facultad es mínimo dado que no cuenta con renglón presupuestario, ninguno de los cargos de los docentes que integran el equipo es ordinario, los alumnos no tienen ningún tipo de ciudadanía universitaria, al igual que los docentes de los cursos y talleres que, además, tienen un precario vínculo laboral con la institución con figuras como contratos de obras o becas de vinculación tecnológica en caso que estén trabajando en la universidad, y la ausencia de referencias a la educación permanente con y para adultos mayores en el Estatuto.

De acuerdo al relato de las gestiones y la cartografía de propuesta del Departamento, es muy importante la territorialidad alcanzada por este espacio de la FCEDU con muchas y diversas acciones en terrenos y convenios rubricados con ámbitos gubernamentales y civiles, y con la intervención de referentes locales a través de variadas figuras y dinámicas. Asimismo, el tiempo de permanencia de las acciones en el lugar es relativa dado que algunas persisten (cursos y talleres, narradores y aulas abiertas, principalmente), otras han sido intermitentes (Mayor por menor) y algunas directamente fueron coyunturales (Alas a las aulas, taller Aguaribay).

Asimismo, y a título de antecedente para un horizonte posible, la creación de lo que en 2001 se llamó centros de irradiación a través de un proyecto de extensión puede entenderse como un afianzamiento institucional del Departamento hacia el interior de la Universidad, una expansión territorial en la provincia, una extensión del derecho a la educación en otras unidades académicas y un reconocimiento institucional de otras vejees.

En cuanto a la organización, prima una dinámica de trabajo que combina el trabajo en equipo y la figura, más o menos vertical, de un director y/o coordinador. La estructura del equipo se organiza en dirección o co-coordinación, personal técnico y personal administrativo, asumiendo generalmente esos roles y perfil de tareas. En cuanto a las decisiones se advierten un primer momento político expansionista y de visibilización, un segundo de afianzamiento, y un tercero de orden más político comunitario.

En cuanto a la dimensión pedagógica, se advierte una dinámica que involucra fuertemente al territorio y un fluido diálogo entre universidad y comunidad, en la que encontramos diversas figuras (becarios, tutores, líderes, voluntarios, referentes, entre otros) y ámbitos (centros de jubilados, bibliotecas, escuelas, municipios, hospitales, entre otros) que materializan el trabajo colaborativo de estas dinámicas.

Durante este proceso emergieron categorías transversales a todas las dimensiones y en donde se definieron diversos indicadores que buscaron medir el impacto de esta experiencia: participación, financiamiento, formación. Este recorrido nos habilitó preguntas, modos, espacios y dinámicas que se corporizan en categorías/variables y se materializan en indicadores.

Pensar en la participación de los estudiantes, y el impacto en su subjetividad y en el vínculo con el otro, nos lleva a identificar los siguientes indicadores:

- espacios en clave de ser parte de las delegaciones en los encuentros nacionales; en actividades comunitarias, en las producciones comunicacionales a través de su mirada (fotografía), voz (producción radiofónica), en las muestras de fin de año.
- modalidad, en ser voceros de los grupos (2002), en intervenir en una realidad comunitaria (Narradores, Mayor por menor), en visibilizar su parecer (producciones), en participar en la definición de propuestas (evaluación institucional), entre otras.

En lo referido a la dimensión Comunicacional, según lo recuperado en esta investigación, el Departamento de la Mediana y Tercera Edad inaugura y consolida una presencia mediática y académica que instala en la agenda pública la temática de la vejez y el envejecimiento y su vínculo con la universidad en la provincia y en el país desde la década del 80. Así como también visibiliza en el exterior la realidad latinoamericana de los Programas Universitarios con Adultos Mayores. Este posicionamiento es una acción política en tanto condición de acción para el hacer educativo, postulando la necesidad de garantizar su continuidad. De este ejercicio fueron parte el equipo de gestión, docentes y estudiantes, participando activamente en medios de comunicación, espacios públicos de visibilidad, vínculos institucionales y a partir de la producción concreta de piezas comunicacionales (notas, videos, revistas, boletines, sitios webs, programas de radio).

Por otro lado, según este estudio de caso, el Departamento se dimensiona como un dispositivo de comunicación/educación que interpela como sujetos de derechos a las personas mayores habilitando procesos que promueven su ciudadanía comunicacional. Esto es la construcción de relatos y representaciones, desde sus propios territorios, identidades, trayectorias y biografías que toman presencia en el espacio público e impactan en su constitución como actores socio-culturales. Una comunicación asociada a la condición de tener voz y parte en los temas que afectan su vida de diversa manera: educación, política, cultura, etc. La mediación del espacio educativo en esta práctica permite un trabajo crítico y reflexivo sobre los imaginarios que existen sobre la vejez y el envejecimiento, promoviendo que las historias, discursos y sensibilidades irruman como una palabra que disputa y visibiliza sentidos, y deslegitima prejuicios y estereotipos sostenidos en los medios hegemónicos. De esta manera, desde el derecho a la comunicación las y los estudiantes que transitan el Departamento contribuyen a la creación colectiva de un horizonte simbólico y político más justo para este grupo etario. Se destaca el vínculo disciplinar que el espacio tiene con las carreras de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en este caso con Comunicación Social, y como se presenta como ámbito de desarrollo práctico de debates, lecturas, enfoques de la relación comunicación/educación/cultura con las vejeces. Estos cruces se visibilizan en múltiples experiencias del Departamento pero ante todo en aquellos centrados en comunicación, arte, patrimonio y memorias comunitarias.

Descrito el alcance del impacto social del Departamento y definidos algunos de sus indicadores, entendemos que el criterio para diseñar, desarrollar y ejecutar acciones educativas sistemáticas e integrales con un horizonte de previsibilidad y sustentación a mediano y largo plazo debe contemplar un renglón presupuestario que resulte de la definición de este espacio como proyecto político de la universidad.

Asimismo, ante el desafío que conlleva el envejecimiento población y la complejidad de los escenarios que nos toca transitar, entendemos que el Departamento puede afianzarse como respuesta estratégica a partir del círculo virtuoso entre extensión, docencia e investigación para favorecer el vínculo entre universidad y sociedad a partir de una dinámica en la que puedan retroalimentarse, tensarse, pensarse y fortalecerse en ese juego permanente de respuestas históricas y dinámicas.

Creemos que de esta manera se hará un aporte estratégico al proceso social de conocimiento en donde se articule la producción de los mismos por parte de los sujetos sociales en una dinámica que transforme sus propias prácticas sociales (Yuni y Urbano, 2015).

Si entendemos que el conocimiento como poder porque restituye a los sujetos su capacidad para discriminar reflexivamente el valor de lo que sabe, para qué sabe y a qué intereses responde su conocimiento, las instancias de aprendizaje resultan relevantes porque supone mayor implicación y compromiso en la resolución de intereses personales y comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Albornoz, M. ; Estébanez, M. ; Alfaraz, C. (2005) Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 2, núm. 4, enero, 2005, pp. 73-95. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.

Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ediciones Paidós. Barcelona, España.

Berger, S. (2004) La integración de los adultos mayores en la sociedad: sus desafíos. Trabajo presentado en Encuentro de Formadores de Adultos Mayores. Maestría en Gerontología “Prof. Dr. Mario Alberto Crosetto”. Universidad Nacional de Córdoba.

Buchbinder, P. (2010) Historia de las Universidades Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

Cabrol, L. y Vimberg, F (2017) Derecho al Aire. Documentales radiofónicos: Talleres de Radio, Comunicación y Ciudadanía. Paraná, Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación UNER. Tesis.

Cepal (2019) Envejecimiento y derechos humanos: la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/enfoques/envejecimiento-derechos-humanos-la-convencion-interamericana-la-proteccion-derechos-humanos#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20subraya%20que%20%E3%80%99Cla, inherente s%20a%20todo%20ser%20humano>

Davobe, I. (2020) Derecho de la vejez en tiempos de pandemia. Revista de la Facultad de Derecho (49), jul-dic 157.

Defensoría del Público de Medios de Comunicación Audiovisual (2017) Escaso abordaje sobre las personas mayores en los medios audiovisuales [on line] Disponible en: <https://defensadelpublico.gov.ar/escaso-abordaje-sobre-las-personas-mayores-en-los-medios-audiovisuales/>

Escuder-Mollon, P. ; Cabedo, S. (2013) (Editores) Educación y calidad de vida en las personas mayores. Universitat Jaume I.

Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1992) Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Serie Flacso-Acción. Troquel. Buenos Aires.

González, C. y Calcetero, J. (2009) Evaluación de impacto social una estrategia de investigación para Trabajo Social. Revista Tendencias & Retos N.º 14 . Disponible en: <file:///C:/Users/Valeria/Desktop/HOY/Dialnet-EvaluacionDelImpactoSocial-4929219.pdf>

Iacub, R. y Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 2(2),25-32.[fecha de Consulta 17 de Mayo de 2021]. ISSN: 2007-0780. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282221720003>

IMSERSO (2018) La participación social de las personas mayores. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.

Infobae. (2021, marzo 28). El 83% de los mayores de 60 años en todo el país aún no fue vacunado. Retrieved abril 19, 2021, from <https://www.infobae.com/politica/2021/03/28/el-83-de-los-mayores-de-60-anos-en-todo-el-pais-aun-no-fue-vacunado/158>

Lirio, J. (2015) Gerontología Social y Envejecimiento Activo. Universitas. España.

Manes, R. (2012) La participación social de las personas mayores en el campo de la educación pública universitaria. Revista Debate público. Reflexión de Trabajo Social. Artículos seleccionados. Año 2, N° 3.

Martin Barbero, J. (2011) Los oficios del Comunicador. Signo y Pensamiento 59- Eje Temático. PP 18-40.

Mata, M. C. (2002) Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación. Revista Diálogos de la comunicación, N°64, 64-76. Felafacs.

Mata, M, C. (2006) Comunicación y Ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. Revista Fronteiras- Estudos Midiáticos. VIII, N°1, 5-15. SaoLeopoldo, Brasil: Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS).

Mata, M.C. (2009, octubre) Ciudadanizar las políticas de comunicación: los nuevos desafíos. II Coloquio Argentina-Brasil de Ciencias de la Comunicación. CD de memorias ISSN 1514-2159. Mendoza, Argentina.

Mata, M. C. (2010) Comunicación y Ciudadanía: Dilemas pendientes en B. Alem y A. Arneigeiras (Eds.) (2010) Culturas populares y culturas masivas: Los desafíos actuales a la comunicación. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento- Prometeo.

Rey, J. y Granese, A. (2019) La cartografía como método de investigación en psicología. Psicología, Conocimiento y Sociedad. Universidad de la República, Uruguay vol. 9, núm. 1.

Orte Socas, C. y March Cerdá, M. (2007, mayo-agosto) Envejecimiento, educación y calidad de vida: construcción de una gerontología educativa. Revista Española de Pedagogía; Vol. 65, N° 237, pp. 257-274.

Palma, A.; Perrotta, V. y Rovirsa, A. (2019) Las Personas Mayores Como Sujetos De Derecho: El Aporte De La Convención Interamericana Sobre La Protección De Los Derechos De Las Personas Mayores . Instituto Nacional de las Personas Mayores-INMAYORES del Uruguay. Documento de trabajo. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/documento_inmayores_final_0.pdf

Pinazo Hernandez, S; Lorente, X; Limón Mendizabal, MR; Bermejo García, L y Fernandez Prado, S. (2010) “Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores: guía de buenas prácticas”. España.

Terrero, P. (1999) Culturas locales y cambio tecnológico. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos. Investigación.

Yuni, J. (1997). Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración. En García Castaño, J. (Comp.) Educación y exclusión. Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de Estudios Multiculturales. Granada, Universidad de Granada. 160.

Yuni, J. (2005). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. Duschatzky (Comp.), Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. (pp. 187-249). Buenos Aires: Paidós.

Urbano, C; Yuni, J. (2013) Envejecimiento activo y dispositivos socio-culturales ¿una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? Universidad Estadual de Ponta Grossa. Brasil.

Yuni, J. (2011, junio) Recorridos, limitaciones y posibilidades de la experiencia de educación no formal universitaria en Argentina. IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Alicante, España.

Yuni, J; Tarditi, L. (2002) La cultura e imaginario institucional en organizaciones al servicio de las personas mayores. Revista IEEA. Universidad nacional de San Luis. Vol. 16 p. 41 – 58.

Yuni, J.; Urbano, C. (2015). Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones. Córdoba: Editorial Brujas.

Yuni, J.; Urbano, C. (2016) Envejecer Aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo. Editorial Brujas.

Yuni, J; Urbano, C; Castro, JL. (2020) Universidades y Educación de las Personas Mayores: Inclusión, Participación y ampliación de derechos. Editorial Universitaria (Cuba), 1a. edición.

Yuni, J. Intervención en programas sociales y comunitarios dirigidos a personas mayores. (Agosto 2019) Especialización en Intervención y Gestión Gerontológica. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Material de aula. 161.

Zolotow, D. (1997) Programas Universitarios para la Tercera Edad. II Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación” . Centro de Estudios Avanzados (CEA - Universidad de Buenos Aires -UBA). Disponible en http://ns1.cuco.com.ar/congresos/contenido/cea_1/3/50.htm.

DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: ANÁLISIS DE CONTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN FORMAL REALIZADA ENTRE LOS AÑOS 2010-2020

Ivka Troncoso Popovic

Universidad de Magallanes

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

INTRODUCCIÓN

Si bien Chile ha suscrito acuerdos internacionales derivados de la declaración universal de derechos humanos de 1948 (convención UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza, pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, convención sobre los derechos del niño y convención sobre los derechos de las personas con discapacidad); su historia educativa ha estado marcada por una segmentación social que se incardina en las aulas y que ha sido y es objeto de análisis e intervención desde diversos enfoques, especialmente durante los últimos 30 años.

El retorno a la democracia (1991) trajo consigo una serie de expectativas complejas de resolver y ante las cuales las políticas públicas debieron priorizar los focos de interés. Desde ese momento y hasta la actualidad, el país ha enfrentado demandas por una educación de calidad que respete la diversidad y contribuya a la inclusión. Una respuesta frente a ello fue la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), que nace para intentar resolver un movimiento social del estudiantado de educación secundaria que marcó una nueva agenda país y derivó en un acuerdo político transversal.

La relativamente reciente ley de inclusión escolar N.º 20.845 (2015), tiene como objetivo principal, garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes mediante un acceso universal no segregador. Con ello se reconoce vínculo entre educación y derechos humanos, ya que asume una realidad más diversa y busca disminuir la segregación de la población, en una sociedad de por sí marcada por brechas socioeconómicas y culturales. En este sentido, aborda las diferencias como constitutivas de los grupos sociales, pero no obstáculos, al menos desde el punto de vista del acceso al sistema escolar. Se acompaña, además de un desarrollo normativo que promueve o regula los elementos asociados a la inclusión de personas en distintas situaciones de diversidad.

Sobre diversidad e inclusión, la literatura especializada aporta una trayectoria de construcciones y modificaciones epistemológicas que se traducen en diversas propuestas y enfoques. *En función de ello, este trabajo analiza* la forma en que la investigación formal de los últimos 10 años -centrada en el SECH-, ha reflexionado sobre el vínculo entre educación y diversidad.

Debatir sobre inclusión es reconocer las distintas formas en que se expresa la diversidad y entenderla como inherente a las personas y los colectivos sociales y, por tanto, constituyente de un valor y un derecho (López 2004). Se trata de promover una educación cimentada en el respeto y consideración de la diversidad y sus distintas formas: como característica, derecho y requerimiento de un trato educativo y social equitativo, que requiere de acciones y oportunidades específicas de aprendizaje y progreso el para todos (Escribano y Martínez, 2013; Ossa, 2016).

Lo anterior sitúa la discusión en dos posibles escenarios: educar en o para la diversidad. El primero es resultado del reconocimiento y validación de interacciones entre personas y/o grupos que naturalmente son diversos, tanto en el núcleo social como educativo. Es decir, siempre se está ante una educación *en* la diversidad, ya que coexisten singularidades en los sujetos y en los colectivos. Esto es reconocido en el discurso pedagógico y sistematizado mediante políticas específicas, pero muchas veces se sustenta en un enfoque de integración *al* y *en* el aula.

En cambio, educar *para*, va más allá del reconocimiento, naturalización y valoración de la diversidad. Resignifica el acto pedagógico diseñando y aplicando acciones que den posibilidades de desarrollo a todas las personas, construyendo una dinámica de convivencia en que todos son parte de una relación dialógica entre sí y con la realidad (Freire, 1970). Con esto se apunta hacia la construcción de una nueva síntesis en la cultura escolar, que promueva a la persona como sujeto de derechos y derive en una sociedad inclusiva que entienda la diversidad como una pluralidad característica de ella.

MÉTODO

Se optó por una investigación de tipo cualitativa, utilizando el análisis documental como método (Santander, 2011) y las interpretaciones mediante un levantamiento de categorías emergentes del discurso tratado.

Las unidades de análisis fueron 2169 artículos provenientes de las bases de datos Web of Science y Scopus. Esta población se construyó mediante una selección primaria de publicaciones científicas utilizando una estrategia de búsqueda compuesta por los siguientes términos, truncadores y booleanos: “diversity AND inclusion*” AND (secondary school OR secondary education OR elementary education OR primary school*) y acotando a publicaciones del período comprendido entre 2010 y 2020.

Para la obtención de la muestra, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión (actuando su contraposición como criterios de exclusión): temática vinculada con diversidad y/o inclusión en el SECH y productores nacionales o extranjeros, pero de investigaciones referidas a Chile.

Usando dichos criterios se revisó el resumen de cada artículo estableciendo su pertinencia, llegando a constituir una muestra final de 30 artículos. Luego se procedió a la lectura de cada uno, selección y clasificación de la información para el levantamiento de categorías de análisis emanadas de las temáticas abordadas y su enfoque.

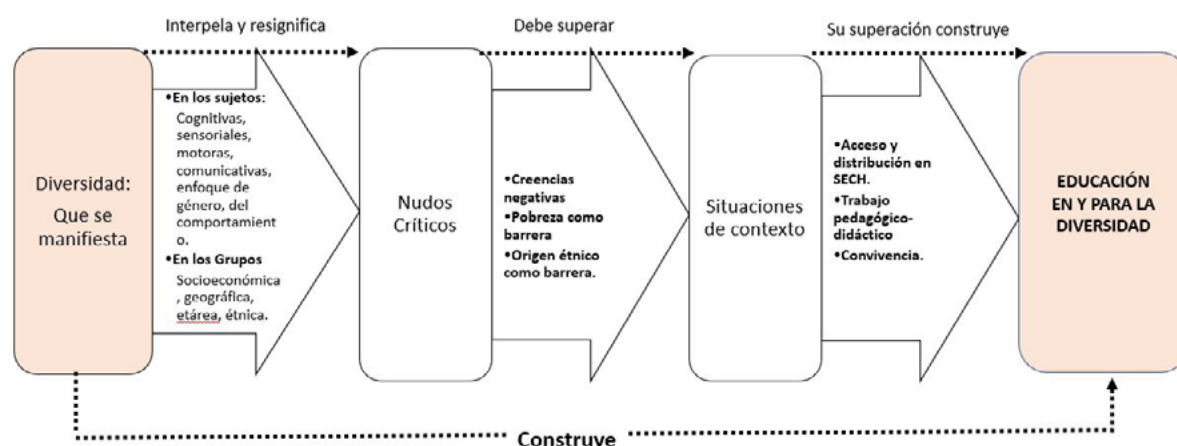
El análisis de datos fue un proceso de tipo *ex post facto* retrospectivo (Montero y León, 2007). Para examinar y sistematizar la información, se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias.

RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de los artículos permite reconocer las áreas en las que se han desarrollado las investigaciones asociadas a diversidad e inclusión en Chile. El resultado de esta revisión se traduce en una construcción de categorías sustentada en sus contenidos, datos que fueron clasificados bajo los criterios de “Temáticas” y “Resultados o Conclusiones” y articulados en torno a tres núcleos:

Figura 1. Núcleos temáticos



Las tres categorías nucleares de referencia (Diversidad, Nudos críticos en inclusión; Situaciones de contexto) configuran un relato en que la diversidad, sus tipos o formas y la dimensión en que se manifiestan, interpelan la realidad educativa enfrentando nudos críticos en cuanto a su reconocimiento y abordaje. Nudos que, dependiendo de cómo sean resueltos, impactan en la construcción de contextos que sean más o menos inclusivos y por tanto equitativos. Se observa que entre estas categorías se genera una relación dinámica, aunque jerárquica, que provoca un grado de respuesta entre ellas y que, en su conjunto permiten aproximarse a un posicionamiento sobre la forma en que se manifiesta la educación en y para la diversidad.

CATEGORÍA 1. DIVERSIDAD

Los 30 artículos que componen la muestra reconocen no sólo distintas formas de diversidad, sino que se desarrollan en asociación con la/s dimensión/es en que se manifiestan, lo que permite levantar las subcategorías Diversidad en los Sujetos y Diversidad en los Grupos.

Diversidad en los sujetos se enfoca en situaciones propias de las personas, derivadas del patrimonio genético o circunstancias de vida y que constituyen tipos de diversidad que los caracterizan y/o singularizan. Aquí se encuentran estudios vinculados a siguientes tipos:

- **Cognitiva:** que aborda la diversidad desde elementos específicos vinculados al desarrollo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información y que afectan -transitoria o permanentemente- la forma en que se aprende.
- **Sensorial:** asumida como dificultad para el correcto funcionamiento y uso de uno o más sentidos (problemas visuales y auditivos) y su impacto en los procesos de aprendizaje.
- **Motora:** referido al desarrollo de actividades propias de la vida cotidiana y que se expresan como problemas de desplazamiento y/o manipulación objetos.
- **De la comunicación:** problemas o restricciones de las personas para comunicarse y asociados a dificultades cognitivas y/o sensoriales.
- **De género:** que cuestiona la ausencia de esta perspectiva en la construcción e implementación de políticas educativas, lo que constituye una deuda con la ciudadanía desde el punto de vista de la equidad.

Además, se observa que la mayoría de los artículos refieren al proceso inclusivo como una demanda a la que debe responder el SECH, ya sea desde la instalación de políticas y estrategias de

Estado, como desde la práctica docente, la formación inicial de los profesores y las adaptaciones curriculares dentro del aula. También se aborda la inclusión como resultado del trabajo coordinado entre comunidad escolar y personas en situación de diversidad, planteando la relevancia de facilitadores vinculados al contexto (ayudas técnicas, familia y red social) y de las características personales de los estudiantes (capacidad de resiliencia, estrategias personales para responder a los desafíos y barreras existentes).

Diversidad en los grupos: emergen temáticas que se vinculan con la caracterización de colectivos y que en su conjunto construyen estilos culturales específicos. Ellos son:

- Socioeconómica: vinculadas al impacto de las condiciones de vida, caracterizadas por construcciones relacionales de grupos sociales específicos -que se explican desde enclaves de vulnerabilidad económica y capital cultural- y su impacto sobre los procesos educativos.
- Geográfica: abordando elementos asociados a lugar de origen y/o asentamiento y su relación con la configuración de prácticas sociales que singularizan a determinados colectivos. Entre ellos se cuentan: el fenómeno migratorio, la instalación en territorios multiétnicos y las diferencias entre lo urbano y rural.
- Etaria: enfoca en las diferencias identitarias, culturales y de idearios de los grupos de acuerdo con su etapa biológica de desarrollo (infancia, adolescencia, adultez).
- Étnica: donde se interpreta la influencia que, sobre el proceso educativo, tienen determinados colectivos en cuanto a identidad, miradas estereotipadas sobre ellos, adaptación y construcción de relaciones sociales.

En esta subcategoría no se observa la emergencia de la cultura como tema específico, sino que ella se referencia desde los tipos de diversidad señalados. Mayoritariamente, en las investigaciones analizadas, se asume un enfoque intercultural, en que el SECH debe brindar oportunidades inclusivas para que la convivencia con otras formas culturales sea posible y construir una nueva síntesis específica para ese grupo humano. Sólo cuatro artículos -todos vinculados a la diversidad étnica- se posicionan desde la multiculturalidad, valorando positivamente la instalación y promoción de políticas, estrategias y experiencias diferenciadas en los contextos escolares.

CATEGORÍA 2. NUDOS CRÍTICOS EN INCLUSIÓN

Partiendo del reconocimiento de las diferencias -personales o de los colectivos-, se constata que la forma de acercamiento o apropiación frente a las diferencias hacen que la inclusión esté supe- ditada a la resolución de tres nudos críticos:

Creencias negativas: que interpela la construcción de procesos inclusivos desde las barreras levantadas por la subjetividad de los sujetos frente a las diversidades, las que constituyen creencias -incluso mitos o metáforas - que afectan a la instalación de políticas públicas, la práctica docente, el diseño e implementación curricular - a nivel macro sistema como de aula-, las motivaciones y expectativas “de y frente” al comportamiento, desarrollo, aprendizaje, rendimiento y opciones futuras.

Pobreza como barrera: donde se releva el impacto de la vulnerabilidad económica, específicamente cómo un conflicto de oportunidades y acceso a procesos educativos de calidad por parte de personas en situación de pobreza y que trae efectos en los resultados de aprendizaje, itinerarios educativos y tasas de deserción del SECH.

Origen étnico como barrera: que aborda situaciones relativas a conflictos no resueltos -baja valoración, irrespeto, imposición de patrones culturales- hacia personas pertenecientes a pueblos originarios u otras etnias y que derivan en procesos de discriminación y autoexclusión.

En esta categoría, es aún más compleja la situación que articula pobreza y origen étnico -tanto en contexto Mapuche como de procesos migratorios irregulares- concluyendo en que dichas barreras son mutuamente dependientes.

CATEGORÍA 3. SITUACIONES DE CONTEXTO

Se entiende por situaciones de contexto a los procesos construidos en el seno del SECH como producto de la comprensión, interpelación, resignificación e instalación de la diversidad. En el caso de la presente investigación, se detectan 21 artículos, distribuidos en tres procesos -que a su vez constituyen subcategorías-.

Acceso y Distribución: vinculan la forma en que la diversidad opera sobre el SECH, el cual se asume como un contexto marcado por la segmentación educativa. Si bien se reconoce la instalación de políticas tendientes a apertura de oportunidades, se caracteriza a este fenómeno como largo, lento y desigual y que termina con una incorporación homogénea, no se hace cargo de las diversidades y segrega a los estudiantes según a sus diferencias como sujetos y/o grupos.

Al respecto, se observa que las condiciones socioeconómicas -pese a la implementación del Nuevo Sistema de Admisión- aún persisten como factor determinante al momento de acceder y postular a determinados establecimientos educacionales. Condiciones que además se vinculan al territorio -situaciones de inmigración irregular y ruralidad- y a diversidades étnicas -hijos de inmigrantes, pertenencia a pueblos originarios-.

También se detecta una limitada predisposición a la interculturalidad como construcción social que nace desde la escuela, lo que deriva en la premisa de que los estudiantes deben adaptarse al sistema escolar, o que el SECH debe implementar políticas diferenciadas para determinados colectivos. Esto se traduce en la aplicación de procedimientos normalizadores -para el primer caso- y en la existencia de establecimientos que atiendan específicamente a ciertos grupos sociales -para el segundo caso-.

Trabajo Pedagógico-Didáctico: otorga referentes de análisis respecto a lo que ocurre al interior del aula desde la perspectiva del trabajo de enseñanza que desarrollan los/las profesores. Aquí se observa un discurso asociado a la educación inclusiva, pero una aplicación sustentada en prácticas excluyentes (invisibilización, segregación, uso de recursos o actividades homogéneas) que derivan en: bajas expectativas tanto del docente como del estudiante en cuanto a resultados de aprendizaje, ausencia de trabajo cooperativo, bajas proyecciones de inserción laboral o continuidad de estudios y desconfianza entre los actores de la comunidad escolar.

Convivencia: se vincula con el impacto de la diversidad en la composición de relaciones sociales y comunicativas. Este análisis se estructura en torno a diversidades en los sujetos y de los grupos. Las investigaciones referidas a diversidad en los sujetos destacan la detección precoz de problemas y la aplicación de medidas específicas como factores que colaboran a establecer ambientes apropiados de convivencia. En tanto, los estudios que abordan a los grupos refieren a barreras producidas por la instalación de estereotipos, discriminación y *bullying*.

CONCLUSIONES

La finalidad de este estudio ha sido ofrecer un análisis de la producción científica sobre diversidad e inclusión en el SECH, debido a la relevancia que debiera adquirir la investigación de esta temática, al tratarse de procesos con fuerte impacto para el levantamiento de políticas públicas. Ahora bien, la implementación de los programas y orientaciones derivados de la legislación, están

mediados por aquellas conceptualizaciones recodificadas, resignificadas y aplicadas de acuerdo con las experiencias y subjetividades de los protagonistas. Por tanto, un sistema inclusivo -o no- se construye desde teorías y normativas, pero se incardina desde complejas redes de interacción social, impregnadas de intencionalidades diversas que -a su vez- construyen realidad.

Por este motivo es posible concluir que, no se puede hablar de inclusión sin discutir respecto a qué se entiende por diversidad -y por tanto cuáles son los tipos que se reconocen-. En este punto existe una suerte de evolución conceptual de la inclusión, que va desde la integración a los sistemas escolares de personas con necesidades educativas especiales -desde una perspectiva de normalización-, hasta una mirada que se centra en un enfoque de derechos. Esto se condice con los hallazgos derivados del análisis de contenido de los artículos que constituyen la muestra.

En relación con el análisis de contenido, se puede sostener que los principales campos temáticos, permiten el levantamiento de tres categorías que dialogan entre sí y que en conjunto tributan a responder si estamos frente a una educación EN o PARA la diversidad.

El conjunto de investigaciones revisadas permite el levantamiento de tres categorías: la primera, evidencia que se reconocen distintos tipos de diversidad, que permite una agrupación en dos dimensiones: sujetos y grupos, relevando información sobre singularidades en los sujetos y/o en los colectivos. Por su parte, la categoría Nudos Críticos en Inclusión plantea que ella depende de cómo se resuelvan tres conflictos a los que se enfrentan, desde sus propias diversidades las personas o grupos: creencias negativas, pobreza como barrera, origen étnico como barrera. Finalmente, la tercera categoría (Situaciones de contexto) muestra cómo la diversidad se instala en el SECH tras la resolución o no de los conflictos antes señalados y caracteriza tres procesos o subcategorías: acceso y distribución, trabajo pedagógico-didáctico y convivencia.

A la luz de los resultados, se concluye que los nudos críticos aparecen en las investigaciones como problemas no resueltos que se incardinan en el sistema y configuran un escenario donde aún persisten situaciones de segmentación educativa, incorporación homogénea, dicotomía entre un discurso pedagógico inclusivo y prácticas discriminadoras, aunque no necesariamente conscientes.

Es justamente este aspecto el que nos hace volver a la cuestión inicial: educación en o para la diversidad. La primera se sustenta en el reconocimiento de las diferencias que cohabitan en la escuela y que son naturalizadas, asumidas y respetadas. La segunda, en cambio, va más allá de la mera asunción de un escenario “diverso”; lo toma como contexto de aprendizaje y lo transforma en propuestas educativas tendientes al desarrollo de todas las personas, aspirando a una transformación social en que la inclusión sea no sólo una meta del sistema educacional sino también de las formas de vida y construcción de ciudadanía y democracia. Al respecto, los contenidos de las investigaciones que constituyen la muestra de este estudio arrojan información consistente con un sistema aún cimentado en prácticas de integración, por cuanto describen situaciones vinculadas a la aplicación de medidas de normalización que permitan a las personas en situación de diversidad adaptarse al sistema, integrarse al aula regular o a programas específicos “a pesar” de sus dificultades.

Lo antes descrito permite concluir que al SECH le queda aún un largo trayecto por recorrer para materializar la aspiración de educar para la diversidad. Tiene tensiones y problemas pendientes. Si bien se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad como elemento natural de la sociedad y por tanto la escuela, esto no es suficiente. En adelante los esfuerzos han de centrarse en cambios de mentalidad, de acción pedagógica, de oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Congreso Nacional, Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015). *BCN*. DOI: <http://bcn.cl/2f8t4>
- Congreso Nacional, Ley General de Educación N° 20.370. (2009). *BCN*. DOI: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Escribano, A., Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: Narcea Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=144370>
- Montero, I., León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *Psicología Clínica y de la Salud Psicológica*, 7(3), 847-862. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Estudios y experiencias en educación*, (13), 153-164. DOI: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1061>
- Santander, Pedro. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

EJE TEMÁTICO

POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM.

POLÍTICAS DO CONHECIMENTO NO ENSINO E NO CURRÍCULO.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A PARTIR DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LOS JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA DE LOS ANDES

Claudia Concha Erices

Jessica Vergara Henríquez

Universidad de Playa Ancha

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio centrado en establecer las prácticas de Liderazgo Directivo ejercidas por cinco directoras de los jardines Vía Transferencia de Fondos de la comuna de Los Andes orientadas al logro de objetivos formativos, metas educativas, altas expectativas y proactividad hacia la mejora continua, en relación al liderazgo pedagógico directivo que este ofrece a su comunidad educativa en el contexto del aseguramiento de la calidad.

La Ley 20.529, 2016 conocida como ley SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad) busca como finalidad asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, por medio de la evaluación, fiscalización, el apoyo y la orientación permanente a los establecimientos para una mejora continua. Así, el SAC con sus estándares Indicativos de Desempeño y su evaluación, inducen un modelo de mejoramiento permanente que aporta en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y por añadidura en la calidad de la educación que estos ofrecen.

En relación a las políticas públicas enfocadas en Educación Parvularia, podemos destacar tres estándares: Calidad, Cobertura e Institucionalidad, en relación a la necesidad de acrecentar la calidad de la educación de los niños y niñas de nuestro país. En ella, el gobierno da a conocer una serie de políticas educacionales en las que se incluye minoritariamente Educación Parvularia. Teniendo en consideración el contexto antes descrito, nos referimos al propósito de esta investigación, el cual es, determinar la percepción de los agentes participantes de los Jardines Vía Transferencia de Fondos de la comuna de Los Andes en relación al tipo de liderazgo pedagógico y el aseguramiento de la calidad del liderazgo pedagógico directivo que éste ofrece a su comunidad educacional.

1. SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El sistema de Aseguramiento de la Calidad también conocido como SAC, es una nueva Institucionalidad, creada por medio de la ley 20.529, el 11 de agosto de 2011, conformada por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación; su objetivo es “asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización permanente y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.

2. LIDERAZGO DIRECTIVO Y SU INCIDENCIA EN EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Existen variadas definiciones de liderazgo, destacan en su mayoría las que lo definen como un conjunto de habilidades pertenecientes a una persona que le permiten influir en el pensamiento y los actos de otras, logrando que estas últimas elaboren trabajos de manera eficiente, logrando de esta forma la obtención de los logros, usando para ello características tales como carisma, seguridad en la comunicación verbal y elevada capacidad de socialización. Se define también como personas con habilidad para tomar iniciativa, proveído de ideas innovadoras, eficiente. Ser líder es más que saber dar órdenes, es saber escuchar opiniones, de los que están a su cargo, generando de esta manera seguridad en sus subordinados, evitando los conflictos y evitando controversias sobre su rol y la figura que representa. Existen casos en que el liderazgo es ejecutado en forma autoritaria y punitiva, pudiendo con ello imponer respeto y temor obligado.

El liderazgo se ha relacionado con los equipos directivos de las escuelas (Montecinos, 2016). No obstante en la actualidad, según informes de organizaciones internacionales y académicas, se enfatiza que el liderazgo lleva consigo una cultura de altas expectativas en la que la responsabilidad de los resultados recae en todos los actores.

Diversos investigadores han demostrado por medio de evidencias sobre la importancia del liderazgo directivo en el sistema educativo en correlación a la influencia que esta tiene en la mejora de las prácticas docentes, en los objetivos educativos y en la promoción de mejoras en las prácticas pedagógicas, favoreciendo en éstas y asegurando una buena convivencia (Anderson, 2011).

Cabe destacar que “el liderazgo escolar del director es considerado como el segundo factor que más contribuye a los logros de aprendizaje de los estudiantes, después de la instrucción en la sala de clases (Leithwood, 2009). Por tanto, es relevante que el Director esté vinculado pedagógicamente a las metas de la institución educativa que dirige.

En el área de la gestión, investigaciones internacionales demostraron que la influencia del liderazgo directivo sobre los logros de aprendizaje se entiende por su influencia en priorizar propósitos académicos y en promover prácticas para monitorear la acción de profesores y estudiantes en función de este objetivo (Anderson, 2011). Dicha cita explica que los directores en cualquier establecimiento educacional, deben tener la capacidad de influenciar e promover en los demás profesionales de la educación que se desempeñan en su equipo y a la vez en los estudiantes hacia el logro de las metas académicas o de aprendizajes que se tengan.

3. MARCOS QUE REGULAN EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL LIDERAZGO

Es necesario exponer el conjunto de argumentos para dar comprensión a las aristas de la política en relación al fortalecimiento del liderazgo escolar las que contribuyen al liderazgo directivo; estas dan testimonio de su notabilidad para la mejora de los aprendizajes y de todos los aspectos tácitos en la gestión educativa, donde identificamos dos referentes importantes como los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc; 2014) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc; 2015).

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo y un diseño no experimental transeccional, el cual permitió por medio de un

cuestionario de escala de Likert identificar percepciones en relación a las prácticas de Liderazgo Pedagógico Directivo; siendo la unidad de análisis las Directoras de 5 Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos de la comuna de Los Andes. Las personas consultadas fueron las mismas directoras; las educadoras de párvulos y los asistentes técnicos. El instrumento cuantitativo de recolección y obtención de datos que se utilizó en esta investigación fue el cuestionario formato de escala de Likert de 30 Ítems; en cuanto a la validez del instrumento se obtuvo por medio de: Juicio de Expertos y validez de contenido.

El Objetivo General de este estudio estuvo referido a establecer las Prácticas de Liderazgo Directivo que movilizan las Directoras de los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos pertenecientes a la comuna de Los Andes en la orientación al logro académico y formativo, a partir de la opinión de las Educadoras de Párvulos y las Asistentes Técnicos en Educación Parvularia.

En cuanto a las **Variables de Estudio** para la presente investigación se consideraron las Prácticas de Liderazgo presentes en las directoras de los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos de la comuna de los Andes; en relación al **contexto de la investigación**, esta se realizó en los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos de la comuna de Los Andes dependientes del DAEM de la comuna. En cuanto a la **población** esta corresponde a las directoras, educadoras de párvulos y asistentes técnicos de párvulos de los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos de la Comuna de Los Andes. En relación a **la unidad de Análisis**; corresponde a las **Directoras de los cinco Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos de la Comuna de Los Andes**, a partir de su propia de la opinión de las: Directora de los Jardines Infantiles-Educadoras de Párvulos y asistentes Técnicos de Educación Parvularia. Finalmente con respecto a la **muestra**, es de tipo no probabilística intencionada, correspondiendo a los sujetos que conforman el Equipo Pedagógico de las Jardines Vía Transferencia de Fondos, compuesto por Director(a), Educador(a)s de Párvulos, Técnicos Asistentes de Párvulos de la Comuna de Los Andes. A continuación se indica la descripción de la muestra en cantidad y porcentajes.

Tabla 1: Descripción de la Muestra

POBLACIÓN (N)	MUESTRA INVITADA (N)	MUESTRA ACEPTANTE	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS (N Y %)
1. Jardín Infantil Los Portalitos de Daniela	9	9	9 (14,5)
2. Jardín Infantil Mi mundo de Colores	9	9	9 (14,5)
3. Jardín Infantil Luz de Luna	16	16	16(25,8)
4. Jardín Infantil Cuncuna Rayito de Luna	19	19	19(30,7)
5. Jardín Infantil Pasitos Andinos	9	9	9 (14,5)
Total	62	62	100%

RESULTADOS

Mediante el uso de las mismas categorizaciones se observa que para cada una de las cuatro variables consideradas, se obtienen resultados que detallan las percepciones de los integrantes de la muestra. Para la variable 1 en relación a la practica, computada como XV1 que corresponde a “**El director(a) asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos Jardín Infantil**”, los puntajes son los siguientes:

XV1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,71	1	1,6	1,6
	1,86	1	1,6	3,2
	2,00	2	3,2	6,5
	2,14	2	3,2	9,7
	2,29	3	4,8	14,5
	2,43	1	1,6	16,1
	2,86	1	1,6	17,7
	3,00	5	8,1	25,8
	3,14	1	1,6	27,4
	3,29	3	4,8	32,3
	3,43	4	6,5	38,7
	3,57	6	9,7	48,4
	3,71	10	16,1	64,5
	3,86	7	11,3	75,8
	4,00	15	24,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

La observación de los puntajes a nivel porcentual muestra que significativamente el alcance obtenido por el puntaje máximo (4,0) que considera como excelente el desarrollo de la práctica operacionalizada como variable, llega a un 24,2% altamente significativo por sí solo, ya que es un puntaje que puede considerarse como un cuartil de la muestra que al ser censal, valida como un desarrollo óptimo de la variable según la teoría psicométrica, la que acompañada por la agrupación de desarrollo medio alto (3 a 3,9), que posee un alcance del 58,1%, demuestra un elevado estado de avance en la práctica de liderazgo descrita por la variable. Sin tener mayor implicancia en los resultados generales de la variable, los puntajes bajos, solo poseen un alcance porcentual del 3,2% y los medio bajos 14,5%.

La variable 2 en relación a la practica XV2, operacionalización que corresponde a **“El director(a) logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del Jardín Infantil”**, muestra frecuencias de puntajes que permiten el observar a nivel de las categorías planteadas los niveles de logro de la práctica operacionalizada y considerada como componente del constructo cuantitativo estudiado, los que se reflejan de la siguiente manera:

XV2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,83	3	4,8	4,8	4,8
2,00	3	4,8	4,8	9,7
2,17	4	6,5	6,5	16,1
2,33	1	1,6	1,6	17,7
2,50	1	1,6	1,6	19,4
2,67	2	3,2	3,2	22,6
2,83	1	1,6	1,6	24,2
3,00	4	6,5	6,5	30,6
3,17	1	1,6	1,6	32,3
3,33	3	4,8	4,8	37,1
3,50	7	11,3	11,3	48,4
3,67	10	16,1	16,1	64,5
3,83	7	11,3	11,3	75,8
4,00	15	24,2	24,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Los puntajes alcanzados para la variable 2 en relación a la practica XV2 que corresponde a “**El director(a) logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del Jardín Infantil**”, a nivel de agrupación los puntajes catalogados como bajos, representan un 4,8% de la muestra, no siendo significativos, los puntajes catalogados como medio representan un 19,4% de la muestra, seguido de la categorización de desarrollo alto de la variable, la cual posee un nivel porcentual del 51,6% significativo a nivel de alcances y logros observados, quedando un 24,2% de la muestra en al representación de excelencia en el desarrollo de la variable.

La variable 3 en relación a la práctica XV3, correspondiente a “**El director(a) instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativas**”, presenta frecuencias en las respuestas en las que se aprecian claramente las tendencias de los respondientes, donde la observación del desarrollo de la variable, se presenta de la siguiente manera:

XV3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,75	2	3,2	3,2
	2,00	3	4,8	8,1
	2,25	2	3,2	11,3
	2,38	1	1,6	12,9
	2,50	2	3,2	16,1
	2,63	2	3,2	19,4
	2,88	1	1,6	21,0
	3,13	4	6,5	27,4
	3,25	2	3,2	30,6
	3,38	3	4,8	35,5
	3,50	3	4,8	40,3
	3,63	8	12,9	53,2
	3,75	5	8,1	61,3
	3,88	8	12,9	74,2
	4,00	16	25,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

La presencia de quince respuestas recibidas en las que a nivel porcentual la mayor frecuencia corresponde al puntaje máximo posible (4,0) el que representa el 25,8% de las respuestas, seguido de los puntajes catalogados como altos, los que presentan un valor total porcentual de 53,2%. Seguidos de los puntajes categorizados como medios con un valor porcentual de frecuencia del 17,8% y los puntajes catalogados como bajos que muestran un 3,2% no significativo en el análisis. Obtenidos estos resultados, se puede afirmar que el desarrollo de la variable es alto, por lo que se afirma el alto desarrollo por los valores encontrados a nivel total entre puntajes altos y excelentes, lo que a nivel gráfico se representan de la siguiente manera:

XV4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,22	1	1,6	1,6
	1,56	1	1,6	3,2
	1,67	1	1,6	4,8
	1,89	3	4,8	9,7
	2,00	1	1,6	11,3
	2,22	1	1,6	12,9
	2,44	2	3,2	16,1
	2,56	2	3,2	19,4
	2,67	2	3,2	22,6
	2,78	1	1,6	24,2
	2,89	1	1,6	25,8
	3,00	3	4,8	30,6
	3,11	1	1,6	32,3
	3,22	1	1,6	33,9
	3,33	1	1,6	35,5
	3,44	3	4,8	40,3
	3,56	4	6,5	46,8
	3,67	6	9,7	56,5
	3,78	8	12,9	69,4
	3,89	8	12,9	82,3
	4,00	11	17,7	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Los puntajes obtenidos a nivel de frecuencias, detallan la existencias de puntajes máximos en el desarrollo que representan un 17,7% de la muestra, seguidos de los puntajes categorizados entre 3,9 y 3,0 que poseen una frecuencia que alcanza el 56,5% dejando en tercer lugar a los puntajes categorizados entre 2,9 y 2,0 que alcanzan un 16,1% en la precuencia de puntajes, dejando a lo puntajes bajos con un valor porcentual del 9,7% .

Se dieron valores a los jardines pertenecientes a la muestra, con el fin de desarrollar análisis de los diferentes niveles de desarrollo de cada una de las variables y del total de puntajes alcanzados. Para las 4 variables, los jardines con puntajes ordenados descendientemente se observan de la siguiente manera:

XV1	JARDIN 5, JARDIN 2, JARDÍN 1, JARDÍN 3 Y JARDÍN 4
XV2	JARDIN 5, JARDIN 1, JARDÍN 2, JARDÍN 3 Y JARDÍN 4
XV3	JARDIN 5, JARDIN 2, JARDÍN 1, JARDÍN 3 Y JARDÍN 4
XV4	JARDIN 1, JARDIN 2, JARDÍN 5, JARDÍN 3 Y JARDÍN 4
XVTOTAL	JARDIN 5, JARDIN 1, JARDÍN 2, JARDÍN 3 Y JARDÍN 4

1. Jardín Infantil Los Portalitos de Daniela-2. Jardín Infantil Mi mundo de Colores 3- Jardín Infantil Luz de Luna-4. Jardín Infantil Cuncuna Rayito de Luna-5. Jardín Infantil Pasitos Andinos

CONCLUSIONES

En cuanto la práctica 1: **El director(a) asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos Jardín Infantil.**

En cuanto a los resultados que se relacionan con la práctica del logro de objetivos formativos y académicos en los Jardines Infantiles, estos se presentan en un orden de menor a mayor: Cuncuna Rayito de Luna, Luz de Luna, Portalitos de Daniela, Mi Mundo de Colores y Pasitos Andinos

En cuanto la práctica 2: **El director(a) logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del Jardín Infantil,** en relación con las metas educativas en los jardines Infantiles, estos presentan se en un orden de menor a mayor: Cuncuna Rayito de luna, Luz de Luna, Mi Mundo de Colores, Portalitos de Daniela y Pasitos Andinos.

En cuanto a la práctica 3: **El director(a) instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativas,** estos se presentan en un orden de menor a mayor: Cuncuna Rayito de Luna, Luz de Luna, Portalitos de Daniela, Mi Mundo de Colores y Pasitos Andinos

En cuanto la práctica 4: **El director(a) es proactivo(a) y moviliza el centro educativo hacia la mejora continua,** estos se presentan en un orden de menor a mayor: Cuncuna Rayito de Luna, Luz de Luna, Pasitos Andinos, Mi Mundo de Colores y Portalitos de Daniela.

Por lo tanto, a partir de este estudio se logró establecer las Prácticas de Liderazgo Directivo que movilizan las Directoras de los Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos pertenecientes a la comuna de Los Andes en la orientación al logro académico y formativo, a partir de la opinión de las Educadoras de Párvulos y las Asistentes Técnicos en Educación Parvularia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9 (N° 2). pp. 34-52.

LEITHWOOD, K (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf

MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2014). *Estándares Educativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile

MINEDUC (2011). *Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. [Ley 20529]. Obtenido de www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635.

MINEDUC (2009). *Ley General de Educación*. [Ley 20370]. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.

MONTECINOS C. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*.

PANORAMA EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE PARANÁ. LA CUESTIÓN DEL INTERÉS Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO.

Alexis Chausovsky

Vanesa Collet

Laura Rosell

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se describe surge del interrogante acerca de cómo se promueve la relación con el conocimiento en el nivel secundario en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. Se inscribe en la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER.

Como hipótesis planteamos que en la búsqueda por promover una relación vital y de interrogación con el conocimiento los docentes intenten recuperar los intereses de los estudiantes, lo cual puede constituir un acto de resistencia frente a la organización curricular, las normativas, las culturas escolares y los manuales. Como objetivo general nos proponemos comprender cómo configuran los docentes la recuperación de los intereses de los estudiantes y qué relación con el conocimiento promueven en las escuelas secundarias de Paraná. Como objetivos específicos buscamos interpretar los diferentes modos en que los docentes establecen la recuperación de los intereses de los estudiantes; indagar qué vinculación existe entre la recuperación de los intereses y la búsqueda por transformar el modo de enfocar los saberes; analizar cómo las normativas provinciales y nacionales y el diseño curricular inciden en la relación con el conocimiento.

En el plano metodológico se han realizado entrevistas a docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades que trabajan en segundo y sexto año de escuelas secundarias céntricas de la ciudad de Paraná. A la vez, se han analizado documentos, normativas y el diseño curricular del nivel con el propósito de dilucidar cómo aparecen configurados allí lo interesante y la relación con el conocimiento. Como primeros resultados del análisis de las entrevistas y el diseño curricular, hallamos que lo interesante para los estudiantes se vincula con: temas cercanos en el tiempo y espacio, que impliquen el uso de imágenes y videos, que los acerque a lo concreto y práctico, que revista cierta novedad, que resulten de fácil comprensión y resolución o que se encuentren ligados a algún tema de actualidad.

ENFOQUE TEÓRICO

Las cuestiones que inciden o afectan la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias son variadas. Entre ellas podemos señalar: el uso de los manuales, la centralidad de las actividades en la organización de las clases, la selección y priorización de contenidos, los modos en que se van sedimentando rutinas y prácticas generando distintas culturas escolares, las condiciones de trabajo docente, las lecturas realizadas del diseño curricular y las normativas nacionales y provinciales. A continuación nos detendremos en los ejes que nos guían la discusión.

RELACIONES CON LO CURRICULAR

Uno de los aspectos de la práctica docente que procuramos indagar está vinculado a la relación que los docentes mantienen con el diseño curricular. Es decir, con aquello que se define para ser enseñado en un determinado momento histórico-político para un territorio en particular.

Inés Dussel plantea que el currículum, “es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela” (Dussel, 2010: 4). El diseño curricular se configura en la tensión que se produce entre la necesidad de garantizar ciertos aspectos comunes y el carácter de regulación y control que ello implica para las prácticas docentes. Claro que, en esa dirección, sería impensable (e indeseable) una relación de linealidad entre lo prescripto y las prácticas. Flavia Terigi sostiene que los docentes pueden constituirse como intérpretes de lo que ha sido establecido para ser enseñado. En *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio* (1999) se ocupa de cuestionar la hipótesis de fidelidad entre el diseño curricular y la escuela. Sostiene que los docentes, lejos de asumir un lugar de aplicación del diseño, establecen relaciones plurales con las propuestas curriculares, poniendo en juego su formación inicial, sus experiencias profesionales, sus propias interpretaciones, así como también las distintas tradiciones y prácticas institucionales.

MANUALES ESCOLARES Y ACTIVIDADES

Al indagar en la planificación y el desarrollo de las propuestas de enseñanza, nos interrogamos sobre la legitimidad con la que cuentan los manuales escolares, teniendo presente que promueven determinada relación con el conocimiento y la lectura.

La producción de manuales por parte de las diferentes editoriales atiende directamente a los lineamientos curriculares, respondiendo a una demanda económica y a la vez circunscribiendo las discusiones epistemológicas y pedagógicas y delimitando un parámetro de lectura en el cual se inscriben docentes y estudiantes. Asimismo, en su interpretación se busca contemplar las condiciones laborales de los docentes y las urgencias o certezas que prescribe la normativa curricular.

Nos preguntamos, entonces: ¿por qué se seleccionan determinados manuales?, ¿continúan siendo un recurso habitual?, ¿qué visibilidades se imponen en su selección?, ¿qué lecturas ofrecen?, ¿cómo enfocan los contenidos?, ¿qué otros recursos le están disputando al manual su lugar hegemónico?, ¿los docentes se sienten habilitados a llevar a cabo propuestas que no están previstas en los manuales? Los manuales siguen ocupando un lugar importante al constituirse muchas veces en guía o en soporte de la planificación de la clase. Igualmente, conviven con la recurrencia hacia las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales, como son las páginas web y videos en línea. Si bien existen diferencias entre la digitalización y el manual, consideramos apropiado estudiar la continuidad entre estos formatos.

EN CUANTO A LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

En *La formación del espíritu científico* Bachelard proclama que no hay conocimiento sin el preguntar. Conocer va a significar encontrarse con las confusiones y entorpecimientos. En ese sentido, la relación con el conocimiento no existe sin estas condiciones que van a implicar rupturas con aquello que se venía creyendo, con aquello que estaba previamente resuelto. Desde esta postura, el conocimiento no es una linealidad que ordena la verdad. Esto nos mueve a indagar si el contenido escolar se presenta como parte de discusiones epistémicas o como un conjunto de verdades que tienden a promover un desinterés y un disciplinamiento de los sujetos.

¿Por qué el dispositivo escolar produce esa distancia con el conocimiento? En *La condición postmoderna* (1991), Lyotard nos ofrece otras pistas: anuncia la fuerte mercantilización de los saberes en concordancia con el auge capitalista, es decir, alerta sobre el crecimiento del conocimiento como una mercancía más de la producción, lo que implica un problema ético y político. Se transforma la idea de *Bildung* como formación, en tanto construcción de saberes, en una relación entre proveedores y usuarios del conocimiento; tiende a una relación entre productores y consumidores de mercancías donde lo central es el valor de cambio. El conocimiento deja de ser su propio fin, está orientado al valor de cambio.

ACERCA DE LOS INTERESES

La pretensión de partir de los intereses de los estudiantes históricamente ha abierto diferentes búsquedas, de acuerdo al modo en cómo se ha significado lo interesante. Según Beatriz Sarlo (2016), para algunos lo interesante tiene que ver con la vinculación con la vida, con el mundo del trabajo y la preparación para el tiempo que vendrá. Para otros, lo interesante estaría relacionado a la cultura juvenil, sus gustos y preferencias. De acuerdo a su planteo, nuestra escuela es juveni- lista, puesto que “corteja el mundo de los chicos en lugar de ofrecerles la alternativa de conocer otros mundos” (2016: 109). Si la escuela busca solamente responder a lo que sus estudiantes ya consideran interesante, imposibilita la apertura de nuevos mundos a conocer.

Por su parte, el pedagogo Philippe Meirieu (2016) plantea la necesidad de pasar del ‘deseo de saber’ al ‘deseo de aprender’, que exige tomarse el tiempo de explorar lo desconocido, que choca con la naturaleza inevitable de los saberes nuevos, que acepta el esfuerzo sin la perspectiva de remuneración inmediata (...). Esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un ‘maestro’, vale decir, hace falta la escuela” (2016: 66). La escuela aparece, entonces, para proponer áreas de conocimiento que vayan más allá de lo conocido, de lo asumido como evidente y de lo cómodo.

REFLEXIONES Y DISCUSIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

A continuación presentaremos los resultados provisorios del trabajo de campo realizado, a partir del objetivo general que guía la investigación: comprender cómo configuran los docentes la recuperación de los intereses de los estudiantes y qué relación con el conocimiento promueven en las escuelas secundarias de Paraná. Especialmente nos vamos a detener en el análisis de entrevistas a docentes y en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Lo primero que podemos destacar es que la cuestión de los intereses de los estudiantes aparece de manera recurrente como preocupación de los docentes. Los educadores están atentos a aquello que a los estudiantes les gusta o con lo cual “se enganchan”. Esto los lleva a proponer distintas estrategias metodológicas, a darles intervención en las definiciones en cuanto a los temas a enseñar, a habilitar en el aula temas de discusión que proponen los estudiantes.

Entre los tópicos que interpretamos como aquellos que generan el interés de los estudiantes podemos mencionar: que el tema abordado resulte cercano en el tiempo y espacio, que implique el uso de imágenes y videos, que los acerque a lo concreto y que conlleve algo del orden de lo práctico, que revista cierta novedad, que resulte de fácil resolución o que se encuentre ligado a algún tema de actualidad. Esto tiene variaciones según estemos hablando de los primeros años de

la escuela secundaria (segundo) o de los últimos (quinto y sexto) y de los distintos momentos del calendario escolar en que se desarrollen los temas y actividades, habiendo un marcado interés por lo abordado en la finalización del trimestre y la definición de las calificaciones. Sin embargo, también algunos docentes señalan que los estudiantes se han visto interesados por propuestas que no han implicado evaluación.

En esta oportunidad nos detendremos especialmente en dos de los tópicos anteriormente mencionados: por un lado, lo referido a lo fácil, y que, por lo tanto, es de interés. Por otro lado, aquello que se vincula con lo concreto, cercano en tiempo y espacio. Si nos referimos al primer tópico, advertimos que la mayoría de los docentes reconocen cierta vinculación entre lo que les resulta fácil y lo que les gusta a los estudiantes. Eso los lleva a elaborar innumerables estrategias para ir sorteando aquello que no les gusta y frente a lo cual ofrecen resistencias. Por ejemplo, según manifiesta un docente: “El trabajo con plastilina para armar una meseta, con actividades *muy sencillas*, a nosotros nos dio muchísimos resultados. Eso sí. A los chicos les gusta, les gustó” (docente de Geografía e Historia, 2do año).

En líneas generales, los estudiantes no presentan “problemas” para poner en práctica las actividades: “Pero es ahí, tampoco les podés pedir grandes diálogos porque no, no. Como que tienen también mucha vergüenza. Y vos le decís ‘bueno, a ver’, nos sentábamos en círculo para no hacerlos pasar, porque viste que pasar al frente para ellos es un garrón. Y bueno, por ahí más [para] los varones; no les gusta exponer, no les gusta contar, dar una clase. Yo les propuse dar una clase y no, no se animan (...). A ellos les encanta salir. Vos, donde los quieras llevar, ellos marchan, pero después cuesta volcar al papel. Les cuesta mucho” (docente de Geografía e Historia, 2do año).

La insistencia en lo fácil, en lo que no revista demasiadas exigencias, es considerado por los docentes como un desafío cuando pretenden generar una formación que otorgue las herramientas necesarias al egresar del nivel. ¿Este formato puede vincularse a la persistencia del principio comeniano: “enseñar primero lo fácil y luego lo difícil”? ¿O se trata de una demanda de parte de los estudiantes que responde a las condiciones de la época, donde “la dificultad es contraproducente en un régimen flexible” (Sennett, 2012)? En *La corrosión del carácter*, Richard Sennett plantea que en el nuevo capitalismo las dificultades y las resistencias están cada vez más reducidas, creando de esa manera “las condiciones para una actividad acrítica e indiferente por parte de los usuarios” (Sennett, 2012: 75). Todo viene listo para usar y consumir, el esfuerzo no parecería ser necesario. Este, que pareciera ser un razonamiento lógico para un sinfín de tareas cotidianas, rutinarias o que requieren de un gran esfuerzo o riesgo, representa un grave problema cuando se intenta trasladar al terreno de la escolaridad.

Un profesor de Filosofía nos contaba, por ejemplo:

- Vos sabés que varias veces me han dicho que se van a la casa con la cabeza muy revuelta y sin respuestas.
- Claro, y ante las dificultades, justamente, ¿hay algunos que pongan reparos?
- Lo han dicho como queja, como queja (...) Quieren algo más completo, quieren alguna respuesta... (docente de Filosofía, 5to año).

La lógica del mercado, donde todo presuntamente se logra sin esfuerzos y en un tiempo cada vez más veloz, confronta con una cultura escolar que implica otros tiempos y detenciones. Como señalan Simons y Masschelein “enseñar, estudiar y practicar son un trabajo. Encontrar la forma y formarse a uno mismo requiere esfuerzo y paciencia” (2014, 56-57). La escuela se constituye en un tiempo libre, en un tiempo y un espacio separado de las necesidades y urgencias del mundo laboral y familiar, en el cual la centralidad está puesta en el encuentro con aquello común que ha sido profanado para transformarse en un saber escolar, algo que se transforma en un *inter-esse*

que es compartido entre todos y al cual todos somos capaces de acceder para abrirnos al mundo.

Desde otra perspectiva, podemos leer esta situación a la luz de la hipótesis del filósofo coreano Byung Chul Han, quien analiza cómo la intensidad de los flujos informativos y comunicacionales, en lugar de abrirnos al mundo, nos centran cada vez más en lo que él denomina bucle del yo: “la interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho.” (2018: 12). La vuelta sobre lo ya conocido y lo cercano se estima como lo fácil y agradable, pero ello no abre espacios para lo novedoso.

En una dirección cercana hallamos los aportes de Paula Sibia (2012). La antropóloga y ensayista argentina analiza las actuales configuraciones subjetivas interpeladas al calor de la lógica del mercado. El desplazamiento de la primacía del Estado con el consiguiente debilitamiento de sus instituciones y reglas, también arrasó la formación enfocada en la constitución del ciudadano a favor de la formación del consumidor. En este contexto, donde todo puede transformarse en mercancía y operar de acuerdo a la lógica de la oferta y la demanda, la satisfacción del cliente/usuario se vuelve un factor determinante en la toma de decisiones. El ‘me gusta’ cobra una dimensión inusitada e inaugural de la imposición del “yo quiero” sobre el mandato moderno del “yo debo”, tensionando y erosionando los modos en que la escuela ha sido pensada y habitada.

Respecto del segundo tópico de análisis de las entrevistas, hallamos una insistencia de los docentes en formular propuestas que partan de los objetos concretos y las imágenes para captar el interés de sus estudiantes. De ahí se podría ligar la enseñanza a su “realidad”:

“Siempre la realidad es la que más te da cosas para enseñar, para estar ahí. (...) Yo creo que los ejemplos de la realidad y la práctica enseñan mucho más. Sin duda que después a todo lo das con los textos” (docente de Formación Ética y Ciudadana, 6to año).

Dentro de la llamada realidad, las imágenes tienen el protagonismo para las iniciativas de los docentes: “La imagen a ellos les llama mucho la atención. Es como que ellos están en una etapa en que la imagen es todo. (...) Yo creo que en cada aula deberíamos tener un televisor, entonces vos les vas pasando. Vas explicando y vas poniendo las imágenes o les vas mostrando un pequeño video. Yo, por ejemplo, tenía un libro que trabajamos que tenía estas aplicaciones del código QR, entonces ellos escaneaban y había unos videitos de dos o tres minutos, que a ellos les sirvieron mucho para ver, por ejemplo, obras del Renacimiento, ver lo que era una imprenta en el Humanismo. Eso los ayudaba a ellos, pero si vos les decís... sí, ellos escanean y miran, pero después llevarlo a la realidad de la lectura, no” (docente de Geografía e Historia, 2do año). Al aparentar alejarse del rigor y de la abstracción de la lectura, las imágenes garantizarían cierta facilidad y proximidad a lo conocido y, por lo tanto, considerado interesante. Los entrevistados encuentran en sus estudiantes una imposibilidad para ir más allá del mundo que conocen y, por eso, sus propuestas enfatizan lo concreto y las imágenes. La opción que les queda es la de vincularse con el escenario ya habitado por los jóvenes, sin abstraerse ni trascenderlo demasiado.

ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

En la Provincia de Entre Ríos, durante 2009 se comienzan a elaborar documentos preliminares de la Reforma educativa denominada “Resignificación de la Educación Secundaria”. Sus inicios, en el periodo 2009-2011, son fructíferos en la producción de documentos y marcos normativos que tendrán como objetivo la elaboración de los actuales diseños curriculares enmarcados en el cuerpo legislativo aprobado para el nivel.

La educación secundaria se propone como productora de conocimiento que permita la resolución de conflictos, la convivencia, la elaboración de proyectos de vida y habilitar instancias de participación democrática y social. Por esto se diseñan ejes transversales para ser abordados por las diferentes disciplinas, los cuales se determinaron del siguiente modo: nuevas tecnologías, educación ambiental, convivencia educativa, educación sexual y pueblos originarios.

Para esta propuesta de cambio, entre otras cuestiones, se tomaron datos de encuestas realizadas a estudiantes. Su sistematización formó parte de los Lineamientos Preliminares en 2009. Entre ellos destacamos algunos porcentajes que podrían darnos indicios sobre las líneas que diseñan la Reforma Educativa. Un 86% de los encuestados considera que cursar la escuela secundaria le genera sentimientos satisfactorios, un 62% expresa que le interesa la formación académica que brinda la escuela.

Con respecto al cambio que le harían a la educación secundaria un 56% de los encuestados respondió que incorporaría temas relacionados con la educación sexual, actividades artísticas, talleres sobre violencia y resolución de conflictos. Un 52% manifiesta interés en lo referido a las problemáticas actuales como adicciones, medio ambiente, violencia, discriminación, valores, ciudadanía, derechos humanos, salud, educación vial.

En cuanto a lo que esperan los estudiantes de la escuela un 43% requiere de este nivel que los contenidos curriculares los prepare para la universidad o para una salida laboral, 34% que los forme en los valores para la vida, el 23% quieren un ambiente propicio para el desarrollo de los aprendizajes.

Resignificar la escuela secundaria supondrá acercar respuestas a algunas problemáticas socio-culturales pero también, como propuesta curricular, alentar cambios en la comunidad educativa provincial. La llamada Educación Integral, según se menciona en el Diseño Curricular, apunta a una escuela que forme sujetos capaces de interpretar el mundo, de pensar, de compartir su vida con otros, ciudadanos que contribuyan a la mejora de la sociedad.

El retomar como impulso la recuperación de los intereses de los estudiantes focaliza una preocupación pedagógica y didáctica, en tanto implica volver a centrar la significatividad de las actividades. La educación se enfrenta al desinterés de los estudiantes que encuentran en las tecnologías un atractivo. Al respecto, Litwin (2016: 75) reconoce la importancia de la *significatividad social* a la hora de programar actividades para los estudiantes, entendiendo que los conocimientos se construyen en una trama de relaciones entre el *mundo científico* y el *acontecer cotidiano*.

Por su parte, en el Diseño Curricular, los argumentos para pensar desde lo epistemológico las propuestas de enseñanza hacen foco en la necesidad de espacios curriculares, es decir, en el ofrecimiento de una formación general básica en pos de la vida ciudadana y de las decisiones laborales y profesionales a futuro. Para esto se establece que el sujeto que transita por la escuela secundaria necesita comprender el mundo, la sociedad, la vida cotidiana, los vínculos y la convivencia ciudadana. “Para la enseñanza de este tiempo se deberá volver la mirada a los sujetos que habitan y viven las escuelas, para diseñar los modos de intervención pedagógica” (Documento 3: 14). Las propuestas de enseñanza deben considerar la inclusión de los requerimientos de la realidad, de su contexto y de la comunidad, en articulación con las temáticas transversales mencionadas más arriba.

En el campo de las ciencias sociales y humanidades delimitamos los siguientes espacios curriculares: Geografía, Historia, Formación Ética y Ciudadana (FEC) y Filosofía. En el caso de la Geografía, va a ser central el concepto de espacio geográfico, esto significa que el adolescente tome contacto con el medio en el cual su vida está inserta. Para esto se sugieren estrategias tales como resolución de problemas que *pueden ser imaginarios o reales*, pero se recomienda que cuantos más *realistas* sean; mejor. Otra opción es la lectura de *Paisajes* porque este explica el presente de

una realidad.

En el caso de la Historia se propone una enseñanza como proceso en oposición a la linealidad, que transmita valores y que tenga en cuenta que se observa una realidad distinta a la nuestra. Una *Historia Reciente* aprovechando la motivación que los temas puedan despertar en los estudiantes. La estrategia sugerida es la lectura y escritura como habilitación de la palabra (argumentación, pregunta y conclusión).

Para Formación Ética y Ciudadana se piensa en un espacio curricular en el que el estudiante esté habilitado a expresar sus opiniones, escuchar propuestas y deliberar sobre la viabilidad y legitimidad de posturas. Ello aportaría a la conformación de subjetividades, entendiendo que los sujetos necesitan nuevas competencias para desenvolverse en la sociedad, entre ellas, la comprensión de la realidad. La estrategia de enseñanza recomendada es la de lectura y escritura con análisis de casos.

En lo que se refiere al Ciclo Orientado se continúa con las focalizaciones del Ciclo Básico, pero acentuando cuestiones como *la realidad social, el siglo XX*, desde una mirada local y las transformaciones en lo que hace a las comunicaciones, tecnologías, problemas ambientales, entre otros, vinculados a la vida cotidiana de los adolescentes.

CONCLUSIONES

Una de las primeras cuestiones que quisiéramos enfatizar es que la focalización en los intereses de los estudiantes es una preocupación actual, que sin embargo tiene una larga trayectoria.

Recuperar los intereses de los estudiantes para promover una relación con el conocimiento no es una tarea sencilla. Por el contrario, se trata de abrirse paso entre una “escuela [que] corteja el mundo de los chicos” (Sarlo, 2016: 109) y un escenario donde la lógica que prima es la del consumo. El avance de esta lógica propiamente neoliberal incide con fuerza en las constituciones subjetivas, generando una preocupación en el campo educativo, al punto de preguntarse para qué ir a la escuela.

Criticada por obsoleta o por dar escasas respuestas ante las necesidades del mercado laboral, la escuela, para algunos, estaría entrando en su etapa final a menos que se someta a constantes transformaciones. Para otros, como Simons y Masschelein (2014), es posible pensar en una forma escolar que siga protegiendo lo que es del orden de lo común. Para ello será imprescindible que pueda concebirse como un tiempo y espacio otro, distante de las necesidades y urgencias del mundo productivo y familiar. En este sentido, pensamos que la recuperación de los intereses también puede estar operando como una apuesta a la enseñanza, al espacio público resguardado por la escuela y, por tanto, un espacio donde se pone en juego una cuestión de igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 2000.

DUSSEL, Inés. El curriculum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy”, en *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7. 2010

LITWIN, Edith . *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes, 2003.

SARLO, Beatriz. *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Editorial

Siglo Veintiuno, 2016.

SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama.2012

SIBILIA, Paula. *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta fresca, 2012.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

DOCUMENTACIÓN Y RESOLUCIONES OFICIALES

Entre Ríos. Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos. Tomos I y II, 2011. 324 p.

EDUCAÇÃO POPULAR DE MASSA¹ NO SÉCULO XXI: “A ESCOLA DE POBRE” E NOVOS PARADIGMAS PARA O CONHECIMENTO ESCOLAR

Elaine Constant

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*²

1. AS CONTRADIÇÕES NA ESCOLA POPULAR DE MASSA: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E POBREZA

Costuma ser frequente nos depoimentos orais de alguns professores – quer seja em pesquisas científicas ou em diferentes formas de encontros com a presença desses profissionais – a reivindicação de maior participação da família e dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois os profissionais da Educação alegam que sem essa colaboração, dificilmente haverá o êxito sobre a apropriação do conhecimento e a continuidade da trajetória escolar, conseqüentemente, com a escolarização. Esse “protesto” se tornou mais acentuado, a partir da década de 1990 no Brasil, em especial, nas escolas públicas dos grandes centros urbanos, como por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro.

Para alguns professores, o baixo desempenho de determinados alunos poderia ser modificado se “em casa” recebessem o apoio dos pais ou responsáveis. Para esses profissionais, certos grupos familiares mostram dificuldades para lidar com a permanência dos filhos na escola e outros, ainda que em menor proporção, pouco se preocupam com a escolarização dos filhos³.

Em um trabalho anterior (Souza, 2009), constatei que os professores reclamavam da ausência “dos pais” e consideravam que a socialização primária das crianças pouco contribuía para a apropriação do capital cultural, porque havia uma percepção de que a família avaliava a escola como um “asilo”. Desta forma, a escola se transformava mais em uma instituição de “proteção social da infância”, na qual favorecia relativa indefinição sobre as finalidades da educação e do “papel” do professor. Assim sendo, recorro inicialmente a esse estudo como fonte de análise para melhor compreensão histórico-cultural sobre os processos de transformação das finalidades da

¹ Expressão utilizada por Vanilda Paiva et.al (1998). De acordo com os autores, a ampliação do acesso escolar foi fundamental para alcançar patamares elevados na universalização do ensino no Brasil. Para Paiva (op.cit.), esta modificação na estrutura educacional representou as soluções administrativas que resultaram somente em números melhores, mas não mostraram ganhos pessoais e coletivos, considerando os conhecimentos escolares. A crise sobre os saberes acentuou a desintegração da escola tradicional com a universalização das oportunidades e se transformou numa massificada Escola Popular, nos bairros periféricos da cidade, favorecendo assim, alterações no entendimento acerca da “escola pública”.

² Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

³ Essa concepção se tornou mais emblemática no Brasil a partir da obrigatoriedade escolar prevista pela Constituição brasileira de 1988 que, ao afirmar o direito à educação como responsabilidade da Escola, Família e Estado, também prevê punições severas para familiares em caso de abandono da escola por crianças. Antes da atual Constituição brasileira, as crianças podiam evadir, sem nenhum tipo de sanção e era comum que os pais permitissem que os filhos se envolvem com o trabalho infantil. Tal fato só ampliava o processo de desigualdades sociais e foi revisto a partir da Constituição e da obrigatoriedade escolar.

escola pública e dos conhecimentos escolares para infância. Nesse sentido, verificarei um novo projeto de escola pública que já vem se delineando com a transformação da “educação popular” em “escola de pobre”⁴. Essa última concepção traz como bojo uma escolarização feita mais por “conteúdos sociais” e esses podem levar à indução de certas práticas profissionais, pois

Cabia aos professores resolver sérios problemas pessoais ou de socialização dos alunos. Este fato fez com que os professores não pudessem mais compartilhar saberes profissionais, visto que cada sala de aula se tornou um espaço diferenciado de propostas educativas. Esta solidão profissional se tornava mais acentuada quando estes profissionais declaravam que a “presença da família era uma raridade”. (Idem, p.195)

Igualmente o supracitado estudo, sinalizou que os pais esperavam que os filhos recebessem um conhecimento tradicional. Esses também passaram a declarar a recusa às modificações sobre os conteúdos propostos na escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Eis o que diz uma mãe, por meio de uma carta, para a professora de seu filho:

Profª M., ser educador hoje em dia é muito complicado. Num país onde somente os “grandes” têm vez. Mas não tenha dúvida de que você desempenha bem esse papel. O seu método, um pouco tradicional de ensinar é extremamente proveitoso. Não digo somente por mim, mas todos os responsáveis pelos alunos da turma 1203 [...] cada dia que passa você nos impressiona mais e nos mostra que escolheu a profissão certa [...] sinceramente, estou contentíssima com seu trabalho e muito obrigada. Desculpe qualquer coisa. Beijos. E⁵.

Percebe-se que há uma relativa dissonância entre a posição defendida por alguns professores e por determinadas famílias acerca das expectativas sobre o conhecimento escolar e das práticas metodológicas utilizadas em instituições públicas de ensino, em especial, na cidade do Rio de Janeiro.

Conforme Paiva et.al (1998a), a escola atual é marcada por novas funções sociais, bem como pelas profundas modificações nos padrões de comportamentos tanto para professores quanto para alunos. A instituição passou a atender a uma clientela bem diferenciada da Escola Tradicional, pois na *Escola Popular de Massa* os alunos são oriundos de áreas pauperizadas e as famílias possuem baixos níveis de instrução, bem como há uma modificação na sua estrutura, pois as mães tornaram chefes de família, “obrigando-as a assumir as mais diversas atividades, muitas delas informais e ligadas à comercialização de produtos nas ruas” (p.53). Dessa forma, torna-se fundamental no atual momento analisar as representações da família e dos estudantes. Tais concepções se constituem em interessante material de análise sobre a *Escola Popular de Massa*, como também, evidenciar os valores e significados relacionados a apropriação do conhecimento para segmentos populares e mais pobres de cidades. Assim sendo, a *Escola Popular de Massa* pressupõe investigações imediatas, pois essas podem elucidar as modificações sobre a Escola,

⁴ Esta pesquisa teve como foco a preocupação dos professores cariocas com a apropriação do conhecimento escolar e o aparecimento de uma nova cultura de trabalho docente. SOUZA, Elaine Constant Pereira. *Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro*. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

⁵ Este é um trecho de uma carta escrita por uma mãe de aluno e enviada à professora em virtude das comemorações do Dia do Professor e a proximidade também como a data de aniversário da docente. A professora possui um arquivo pessoal com várias cartas enviadas pelos pais com comentários sobre a prática docente.

particularmente, das vozes de diferentes atores sociais, para além dos professores. Significa examinar, portanto, as modificações privilegiando a perspectiva desses atores sociais, envolvendo estudos já realizados e que tomam os professores, alunos e pais de áreas pauperizadas, como centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, entre os quais pesquisas que estudam a melhoria das oportunidades escolares das classes populares.

Conforme Paiva (1998b), para alguns pais, o baixo desempenho está relacionado com a má qualidade do ensino e é atribuída ao pouco preparo dos docentes, em especial, o pedagógico, visto que estes profissionais mostram dificuldades para ensinar no atual momento. Isso acaba por não tornarem os assuntos em conhecimentos interessantes em forma de conhecimento escolar. Já conforme os alunos, seus professores possuem algumas incertezas para explicar as matérias ou não mostram segurança para assegurar a aprendizagem efetiva dos conteúdos. Isso chama a atenção para os atuais desafios que professores e alunos enfrentam diante do cenário educacional, pois a transformação sobre as finalidades da escola, mostra que há sérias modificações sobre as perspectivas didático-pedagógicas e do processo dialógico entre professores e alunos. Ainda para Paiva, os pais reconhecem que a qualificação dos professores, atualmente, é superior a outros tempos da história da escola, porém, desconhecem os motivos de ruptura, ou a “quebra”, com as práticas tradicionais que se mostravam importantes para manter a “disciplina” na sala de aula em outros períodos históricos. Para esses atores sociais, ainda se considera que os padrões disciplinares consistem em garantias da eficiência do processo ensino e aprendizagem⁶.

Outro aspecto apontado pela autora, considerando ainda as concepções da família, se refere à percepção sobre a descontinuidade curricular e sua inadequação à realidade do aluno pobre. Os pais alegam que as transformações pedagógicas constantes favorecem insuficiências de conteúdos fundamentais para que os filhos possam competir no mercado de trabalho ou na hora de prestar algum concurso⁷. Percebe-se que a *Escola Popular de Massa* traz mudanças significativas, em especial, se uma análise considerar as vozes daqueles que tiveram que abandonar a vida escolar para se inserir no mercado de trabalho, entretanto, esses vislumbram a conquista da escolarização para suas futuras gerações. Assim, a transformação sobre os sentidos da escola no Brasil é marcada por uma história acidentada, cheia de descontinuidades, com avanços e recuos.

Para Saviani (2007), a descontinuidade é um dos grandes desafios que se apresenta nas iniciativas educacionais. Esse processo cria uma contradição, uma vez que uma das características e especificidade da Educação é a exigência de continuidade de um trabalho, “que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (p.23), pois, caso contrário, os objetivos não serão alcançados. Justamente a continuidade, ainda de acordo com o autor, pode viabilizar avanços no campo da educação, porque é “uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um *habitus*⁸, isto é, uma disposição durável e irreversível” (p.24). Cabe então destacar que a descontinuidade é um aspecto que também incomoda os professores. De acordo com estes profissionais, o cotidiano escolar tem sido muito sacrificado, por um festival de reformas que, a cada dia, se modificam: há uma lei, uma regulamentação e torna-se difícil absorvê-los em tempo hábil. Esse processo traz questionamentos sobre as bases nas quais acontece o trabalho docente. Para os professores, muito se fala de autonomia da escola e do “espaço” que essa prerrogativa deve ter para encontrar o próprio caminho, rumo a uma aprendizagem de qualidade. Entretanto, conforme esses profissionais, as políticas educacionais e os documentos oficiais nem sempre apoiam algumas reivindicações docentes, como o uso próprio de concepções sobre metodologias de ensino, criadas durante a trajetória pessoal e profissional de cada professor. Para exemplificar, importa lembrar que a autonomia que vem sendo referen-

⁶ Idem.

⁷ Idem.

⁸ Grifo do autor.

dada, inclusive, pelo Ministério de Educação (MEC), em documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil nº 9394/96, não se refere à autonomia do professor, e sim à autonomia da escola, de uma forma em que se dá à equipe de dirigentes um destaque maior para implementações de concepções pedagógicas. Essa ausência de autonomia se mostra mais ameaçadora para os professores, quando há certo desconhecimento sobre as transformações conceituais nas atuais práticas pedagógicas, em especial, para alfabetização das classes populares e segmentos pobres. Os profissionais declaram que não reconhecem as metodologias mais apropriadas para essas turmas, ou alguns alunos, que precisam da ajuda para compreender um determinado conteúdo⁹. Ao que parece, esses atores sociais indicam o desejo de aprimoramento profissional, mas que contemple uma formação dialógica entre a prática e a teoria. Diante do exposto, supõe-se que a metodologia para “explicar” os conhecimentos escolares está em crise, eis que algumas indagações se fazem: Os professores “desaprenderam” a ensinar? Em que momento da história da escola pública é possível perceber as transformações sobre o conhecimento escolar?

Essas modificações podem ser investigadas a partir dos estudos que mostram o desencadeamento de preocupações dos professores para as alterações sobre o contexto escolar, a partir da década de 1990, como de Paiva et. al (1998). Em comparação a períodos anteriores, esse foi marcado por uma gama de reformas educacionais e curriculares no Brasil, caracterizadas pelo mito quantidade-qualidade, que propunham a diminuição dos altos níveis de reprovação e evasão dos alunos. Considerando essa afirmação, parece importante investigar as transformações sobre o conhecimento escolar, as práticas metodológicas, a partir da revolução educacional e das contradições da massificação do ensino, ou seja, a partir da transição da Escola Tradicional para a *Escola Popular de Massa*.

De acordo com Algebaile (2009), a partir de 1990, a escola é utilizada para a realização dos objetivos instituídos pelas políticas econômicas destinadas à escola pública fundamental. Esta instituição se insere em uma política social ligada a orientações econômicas e da relação entre Estado e pobreza. Significa assim, um domínio sobre a instituição em forma de “expansão da oferta com o robustecimento da escola” (p.325), de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos vinculados à pobreza. Assim sendo, a escola não estaria sempre inserida em uma política ligada a orientações econômicas e da relação com o Estado, mas a instituição é demandada para atuar na assistência à pobreza.

Para Paiva (1992), essa preocupação com as camadas pauperizadas, que são solicitadas ao Estado por determinados grupos sociais, apresenta-se como um dos problemas que vem demandando por políticas setoriais desde a década de 1990, como por exemplo, a criminalidade e a violência nos centros urbanos, assim como as formas de combatê-las, que exigem medidas educacionais de caráter amplo¹⁰. Conforme a autora, a correlação entre “jovem pobre” e “futuro criminoso” mostram um reconhecimento da força disciplinadora no poder da escolarização. Assim, “A escola é demandada como instrumento de disciplinarização dos pobres capaz de lhes prestar assistência e ‘limpar’ as ‘ruas’. Não entra em debate sua adequação ou inadequação à clientela, à transmissão de conteúdos ou a tarefas sociais”. (p.71)

Observa-se, que a escola pública, e sua ampliação, se destinam a “disciplinarização” da população pauperizada. Supõe-se assim, que a educação dos “pobres” é entendida como uma política

⁹ Estas informações foram retiradas da análise de 113 relatórios docentes do Seminário “Alfabetizando e Letrando” realizado pela Gerência do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores declaram nos relatórios de avaliação sobre o curso a necessidade de ajuda no processo pedagógico para as turmas.

¹⁰ A autora apresenta, em especial, a cidade do Rio de Janeiro.

que está mais interessada em encontrar uma solução para os problemas trazidos pela “cultura da rua” (Paiva, idem, p.79) em contraposição à “cultura escolar”¹¹. Assim, constata-se também, que se cria uma instabilidade sobre as finalidades da escola. Essa situação pouco se alterou até os dias atuais, visto que ainda se procura a responsabilização e os motivos para justificar o pouco avanço na qualidade do ensino público, sendo assim, constata-se que a família, os alunos e os professores tornaram-se personagens principais de embates sobre os objetivos de uma escolarização, enquanto outros desaparecem da cena, como por exemplo, o Estado e os pesquisadores. Neste sentido, as relações entre a “escolarização” e “pobreza” se constituem em um eixo fecundo, sobre as análises acerca da *Escola Popular de Massa* e as transformações pedagógicas advindas dela. Entretanto, Zaluar (1994) alerta que, estudar e analisar a uso da categoria “pobre” é uma dupla ousadia, porque, em primeiro lugar, este grupo social se constitui pela maior parte da população urbana, “podendo ser sinônimo para outra palavra no discurso político nacional: o povo” (p.34). Segundo, porque, enquanto categoria social, os “pobres” exerceram, ou exercem, certo fascínio sobre os pesquisadores em diferentes lugares no mundo. Para a autora, esse interesse justifica-se nas teorias que atribuem ao grupo, à responsabilidade do seu papel político e econômico no desenvolvimento de um país. Esse “lugar”, atribuído aos “pobres”, colocou-os diante de uma generalização defendidas por algumas teorias sociais: caiu-lhes grande parte da culpa pela ausência de mudanças significativas e pela estagnação política e econômica em determinadas sociedades.

Conforme Small et. al. (2011), a “culpabilização das vítimas” é uma das características em pesquisas, que correlacionaram pobreza e cultura, apresentadas no decorrer da década de 1960, sendo a mais marcante, o modelo de “cultura de pobreza” de Oscar Lewis. De acordo com os autores,

Lewis argumentou que a pobreza prolongada geraria uma série de atitudes, convicções, valores e práticas culturais, e que essa cultura da pobreza tenderia a se perpetuar ao longo do tempo, mesmo se as condições estruturais, que inicialmente deram origem a ela, mudassem. (p.92)

Para os autores, a “Cultura da pobreza” de Lewis, insinuava que o efeito cumulativo da privação material só poderia ser modificado se os indivíduos mudassem a sua “cultura”.

Já Valentini (1972) defendeu que a generalização sobre a concepção de Lewis, tornou-se amplamente divulgada e justificada para implantação de programas contra a pobreza, assim como a inculcação das virtudes das classes médias para a educação de crianças dessa camada social. Para o autor, a “Cultura da pobreza” foi amplamente utilizada para apoiar políticas oficiais que pretendiam criar possíveis correções para as “deficiências” de segmentos pobres, porque, segundo Lewis

Una vez que ha tomado forma, tiende a perpetuarse de generación en generación a causa del efecto que ejerce sobre los niños. Cuando los niños de un barrio bajo llegan a los seis o siete años, ya han absorbido por lo regular los valores y actitudes básicos de la subcultura a la que pertenecen y no están psicológicamente preparados para aprovechar de manera cabal las condiciones cambiantes o las mayores oportunidades que se les presentan en el curso de su vida. (Lewis, 1966, p.156, apud Valentini, 1972)

Para Lewis, há uma “subcultura” considerada para as camadas populares, formada por um sis-

¹¹ Para Paiva (1992), as novas práticas de socialização - de rua - vividas pelos segmentos mais pobres, são marcadas pelo local de cooptação e o enfretamento entre grupos que podem se ligar a contravenção e à droga, fazem uso de armas de fogo, assim como reduziram as possibilidades de controle familiar.

tema de normas e valores, que diferenciam o pobre do resto da sociedade. Essa subcultura comporta, entre outras coisas, uma forte referência ao imediato, bem como a incapacidade de “adiar a gratificação” para um futuro mais ou menos planejado. Neste sentido, pressupõe-se que por “sua pobreza”, as famílias não incitariam os filhos ao êxito escolar, visto que suas atitudes, hábitos e estilos de vida impedem tal conquista.

Small et. al. (2011), defende que as pesquisas sobre cultura e pobreza ganharam destaque durante a década de 1960, porque o ambiente agitado, em que vivia o mundo, instigava a pesquisar “a cultura no contexto da pobreza”, mas cada grupo de pesquisadores procurava se distanciar das concepções apresentadas por Lewis. Após a década de 1970, o interesse pelo tema declinou, retornando, ainda de forma discreta, com a publicação da obra *The truly disadvantaged* de William Julius Wilson, em 1987. Para os autores, o interesse pelo “papel da cultura em muitos aspectos da pobreza” cresceu no início da década de 1990, mas com concepções de cultura de maneira substancialmente diferentes daquela de Oscar Lewis¹². Nesse período, sociólogos, demógrafos e economistas iniciaram estudos com bases teóricas nos fatores culturais para explicar o comportamento da população de baixa renda.

Para Evangelista e Shiroma (2005), a década de 1990 foi marcada por diferentes discursos sobre a educação, oriundos de organismos internacionais. No início desse período, girava os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Já no final da década, o viés economicista explícito é substituído por uma expressão humanitária, ressaltadas no *slogan* “educação para alívio da pobreza”, em que a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais complexos, especialmente, a sobrevivência na sociedade atual. De acordo com as autoras,

A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. (p.9)

Percebe-se a pobreza permanece como uma questão central ainda no debate sobre as finalidades da Educação, uma vez que os segmentos pobres obrigam o Estado e autoridades a procurar novos modos de lidar com esse segmento social e, conforme, Evangelista e Shiroma (idem), a novidade trazida pelos documentos do Banco Mundial foi à indicação de ouvir “a voz dos pobres”, bem como esses atores sociais definem a pobreza.

Com a virada do século e o atual contexto político-social, a inquietação com os empobrecidos intensificou mais ainda na sociedade. Neste sentido, há uma manifestação clara e acentuada para que se “ouça os pobres” e atenda as solicitações da “população vulnerável”¹³, por meio da criação de ações e programas, em que se recomenda a educação, sendo escolarizada, ou não. Contudo, os documentos oficiais, internacionais ou brasileiros, utilizam de certa naturalização para a “transmissão intergeracional da pobreza”, como tentativa de ofuscar situações de superprodução de capital e do crescimento exponencial de famintos e miseráveis¹⁴.

¹² Conforme os autores, “os estudiosos contemporâneos raramente alegam que a cultura se perpetuará por várias gerações, independentes de mudanças estruturais, e eles praticamente nunca usam o termo ‘patologia’ (p.92)”.

¹³ Consultar: EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. Revista Quaestio: revista de estudos em educação. V.7, nº 2, 2005.

¹⁴ Idem.

O uso do conceito de “transmissão intergeracional”, atribuída aos grupos pauperizados, refere-se à estabilidade de interesses que não estimula os descendentes a ter comportamentos diferentes entre as gerações. Neste sentido, considera-se que não há modificações significativas de comportamentos, ao longo do tempo, nas relações entre escolarização e pobreza. Da mesma maneira, também pode ser compreendido que o estilo parental implica um único ponto da transmissão da cultura, uma vez que a herança intergeracional não pode ser atualizada e transformada. Logo, considera-se que não há modificações significativas de comportamentos, ao longo do tempo, nas relações entre escolarização e pobreza. Se essa é uma das possíveis interpretações do modelo aprendido nas famílias das camadas populares, pode-se indagar: Essa interpretação caracteriza-se como uma justificativa para uma nova forma de atualização da “cultura da pobreza” na *Escola Popular de Massa*?

Neste sentido, este estudo objetivou mostrar, ainda que brevemente, alguns impactos de novos paradigmas para o conhecimento escolar a partir da transição para *Escola Popular de Massa*, considerando as percepções dos destinatários finais sobre tais transformações, como dos pais e alunos de segmentos pobres, em especial, da cidade do Rio de Janeiro, evidenciando os embates e desafios vivido por alguns professores das escolas públicas e a atualização da “Cultura da pobreza”.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina (Faperj), 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. *Revista Quaestio: revista de estudos em educação*. V.7, nº 2, 2005.

PAIVA, Vanilda. *Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 7-21, 1998b.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta. “Revolução educacional e contradições na massificação do ensino”. In: QUINTEIRO, Jucirema (org). *A realidade nas escolas nas grandes metrópoles*. Revista Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro: ano III, Nº 03, 1998a.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da Educação Pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José (org). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michele. Reavaliando cultura e pobreza. *Revista Sociologia e Antropologia*. Volume 1, nº 2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2011, pp.91-118.

SOUZA, Elaine Constant Pereira. *Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro*. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VALENTINE, Charles. *La Cultura de La Pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1972.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações e o significado da pobreza*. São Paul, SP:

Editora Brasiliense, 1994.

PROPUESTAS FORMATIVAS E INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE SALUD

Marcela SM Lucchese

María de Lourdes Novella

María Isabel Calneggia

Salvador Lizzio

Cristal Tomatis

Bernardo Gandini

Universidad Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

El paso de paradigmas clásicos que establecen una relación organismo-entorno a paradigmas contextualistas, con preeminencia del organismo sobre el entorno o el contexto externo condicionando el desarrollo (Crespo Knopfler y González Velázquez, 2014), plantea la manera de conceptualizar el objeto de salud y, por ende, su enseñanza en los procesos formativos en el área.

Abordar la formación implica adentrarse en las cuestiones curriculares, en qué y cómo se define el objeto de conocimiento, cómo se organizan y secuencian los contenidos y con qué intencionalidad. En este sentido el curriculum expresa lo que es valioso transmitir en un momento determinado, encuadra la actividad docente y en esa formación (Feldman, 2015) no solo se adquieren conocimientos y competencias, sino que llega a ser miembro de la profesión. Asimismo, se considera al curriculum como proyecto y como proceso (Álvarez Méndez, 1987) y configurador de la práctica educativa. Gimeno Sacristán (1991) reconoce que la práctica curricular focaliza en los problemas que se suscitan en y desde la práctica educativa y por ende el diseño se conforma en torno a los problemas reales (Citado en Osorio Villegas). Aprender en la práctica y reflexionar sobre la misma es un eje de importancia para el desarrollo profesional en el área de la salud.

En el marco de las líneas de investigación que se desarrollan en el Facultad de Ciencias Médicas (FCM) -UNC en este trabajo, se indaga sobre la perspectiva de integración curricular en los Ciclos de Nivelación (CN) y en las carreras de especialización médicas. El interés en focalizar en ambos ámbitos deviene de la complejidad de cada caso, por la ubicación en la formación, al comienzo de la carrera de grado y, análogamente, inicio y finalización de la instancia de posgrado. A lo precedente se agregan los cambios producidos en planes de estudios, condiciones de acceso, programas y sistema de evaluación en los últimos años.

Los CN se organizan en ejes temáticos y abordan contenidos concernientes a Física, Química, Biología y de Introducción a la carrera que incluyen aspectos propios del objeto, estrategias de aprendizaje y la universidad (organización, funcionamiento, normativa, entre otros). Los objetivos son favorecer la revisión de contenidos de la escuela secundaria, acompañar a los ingresantes hacia procesos de aprendizaje y comprensión de contenidos del área de salud. Los docentes que desarrollan los CN provienen de formaciones diversas con la perspectiva de reconocimiento de un objeto específico - el de salud- y el aprendizaje está orientado al razonamiento, comprensión y transferencia.

En el caso de las especializaciones médicas son carreras de posgrado, acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que se constituyen en centros formadores bajo la gestión de un director y un consejo académico. Tienen como intencionalidad la actualización, profundización, perfeccionamiento y ampliación de las competencias laborales para el desempeño profesional (Serra Valdés, 2015) como también las de gestión y las éticas. Las carreras de cada especialidad médica tienen un único plan de estudios, común a todos los centros formadores. Cada carrera concreta la formación con docentes propios y en ámbitos de prácticas específicos.

Según el Reglamento para el otorgamiento del Título de Especialista (ROTE, 2019) las actividades curriculares de una carrera de especialización médico - asistencial son las siguientes: actividades de integración teórico-práctica, actividades asistenciales, rotaciones y guardias y evaluación con un trabajo final integrador. El aprendizaje se produce en el contexto real del ejercicio profesional, en tanto se desarrolla en ámbitos asistenciales y académicos con la participación de docentes de la universidad y de profesionales en el área como jefes de servicios e instructores. Cabe acotar que en Argentina hay diferentes maneras de formarse en posgrado: residencia, concurrencia formal o informal, carreras de especialización en universidades, sociedades científicas o colegios médicos (Reussi, 2018).

INTEGRACIÓN CURRICULAR

Arandia y Fernández (2012) expresan que autores como Decroly, Kilpatrick, Dewey, Freinet, Stenhouse y Kemmis dejaron un legado importante en la teoría y en la práctica de la visión global, holística y social de la educación. En este sentido, la práctica curricular integrada tiene la intencionalidad de formar sujetos que reconozcan en el objeto de estudio de su formación no solo un conjunto de contenidos articulados, sino también una perspectiva de ampliar los niveles de comprensión de los fenómenos en tanto se transita por disciplinas que permiten pensar de otro modo el mundo.

Según Díaz Barriga (2020) la integración curricular significa modificar las formas habituales en que se realiza la docencia para trabajar desde escenarios reales.

Beane (2010) concibe a la integración del curriculum como una teoría del diseño mediante la organización del curriculum en torno a problemas y temas, sin la consideración de la separación por asignaturas que demandan la aplicación de conocimientos en situaciones específicas.

Se reconocen a nivel universitario diferentes prácticas de curriculum integrado como la del método de caso en la Universidad de Harvard, el aprendizaje basado en problemas en la Universidad de McMaster, en la Facultad de Medicina de la Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio) con la introducción de innovaciones como integración interdisciplinar y en México en la Universidad Autónoma Metropolitana, propuesta de articulación interdisciplinar vinculada a la docencia, investigación y servicio. También el Plan Experimental de Medicina General Integral A-36 de la UNAM y los planes del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, unidad Milpa Alta, del IPN, ambos con el fin de atender la formación profesional con la necesidad de reconocer la presencia de factores sociales en los problemas de salud y el caso de Talleres en la Facultad de Arquitectura (UNAM) que buscaba una integración entre conocimientos arquitectónicos y la realidad social (Arandia y Fernández, 2012 y Díaz Barriga, 2020)

Se identifican diferentes formas de curriculum integrado, en el caso de Beane (2010) propone “la integración de experiencias”, “la integración social”, “la integración democrática”, “la integración por conocimientos” y “la integración como diseño curricular”.

Jurjo Torres (1994) por su parte propone “integración correlacionando diversas disciplinas”,

“Integración a través de temas, tópicos o ideas”, “Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria” e “Integración desde los temas o investigaciones que decida el alumnado”. Fogarty (1991) en Ortiz Hernández 2006, identifica tres grupos de modelos para la realización curricular: por disciplinas, a través de las disciplinas y en el estudiante. El primer grupo por disciplinas comprende tres posibilidades que se integran en relación una a una o simplemente una disciplina toma elementos de otra: Modelo fragmentado, Modelo conectado y Modelo nidado. El segundo grupo a través de las disciplinas: se propone la enseñanza de varios conceptos enmarcados dentro de un proyecto curricular o una planeación conjunta y trabajo en equipo con puntos en común: Modelo secuencial, Modelo compartido, Modelo tejido, Modelo hilado y Modelo integrado. El tercer grupo focalizado en el estudiante: el conocimiento se aborda generando una relación personal con los estudiantes ligando experiencias personales: Modelo inmerso y Modelo en red o cadena.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se trabajó desde un enfoque cualitativo cuya intención era indagar respecto de la integración curricular en los CN y las especializaciones médicas. Se utilizaron diferentes herramientas según el ámbito de investigación.

Para el CN se diseñó e implementó un cuestionario con modalidad virtual, constituido por preguntas abiertas, dirigido a 20 sujetos conformados por coordinadores y docentes de grado de los Ciclos de Nivelación de Medicina y de la Escuela de Tecnología Médica (UNC) de diferentes formaciones (Medicina, Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Kinesio- logía y Fisioterapia, Licenciatura en Producción de Bioimágenes y Laboratorio Clínico e Histopa- tología). Además, un grupo focal con directora, coordinadores y asesora pedagógica del CN de la carrera de Medicina y entrevistas abiertas a 5 ayudantes-alumnos (AA). La decisión de inclusión de directora, coordinadores, docentes, asesora pedagógica y AA permiten enfocar la integración desde la posición y responsabilidad de los diferentes integrantes, exponiendo así, parte de una experiencia específica.

En las especializaciones médicas se efectuaron 23 entrevistas abiertas a directores de carreras de centros formadores públicos (Municipal, Provincial y Universitarios) y privados, de capital y del interior designados por el HCD, de 17 carreras. Algunas son centros únicos y otras especia- lizaciones se desarrollan en distintos centros formadores. Los directores de centros formadores se convirtieron en informantes clave por las funciones que cumplen, entre ellas: aplicación de las directivas de la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, responsabilidad directa de la formación de los cursantes, introducción de modificaciones en el plan de estudios, garantía del cumplimiento del plan vigente, organización de la actividades científicas, coordinación con directores de otros centros formadores de las actividades teóricas y las competencias prácticas previas en el plan de estudios y participación de las evaluaciones. Todos, aspectos de relevancia para este trabajo (ROTE, 2019).

La participación fue voluntaria, previa firma del consentimiento informado. Para la definición de las preguntas de los diferentes instrumentos se realizaron sucesivas reuniones donde se ana- lizaron, discutieron y reformularon diferentes alternativas referidas a las siguientes categorías: articulación-vinculación de contenidos e integración curricular. El análisis de la información de las encuestas, el grupo focal y las entrevistas comenzó con la codificación y categorización, que, en este caso, avanzó con categorías construidas “a priori” al proceso de recopilación de la infor- mación y con categorías emergentes, que surgen a partir de la pesquisa y la comparación cons- tante entre las mismas, hasta agotar la información. Se efectuó triangulación orientada a la búsqueda de patrones de convergencia en el área de salud respecto a la integración curricular generando

interpretaciones para una mayor comprensión. Según Vasilachis de Gialdino (2006) la triangulación aumenta la confianza del investigador en sus datos. Citando a Denzel menciona que se puede realizar por datos, investigadores, perspectivas teóricas y por diversos métodos y técnicas. En este trabajo la triangulación fue por métodos y técnicas: encuestas, entrevistas y grupo focal.

RESULTADOS

Los resultados se presentarán a partir de los ámbitos y de los instrumentos de recolección de información para luego generar nuevas perspectivas de interpretación de la integración curricular en el área de salud.

Las encuestas a coordinadores y docentes del CN expresan -en su mayoría- que se efectúa la integración curricular con coordinadores, con profesores de la misma asignatura y en forma individual. Las posibilidades de integración se materializan en las decisiones de la enseñanza. Algunas de las expresiones vertidas por docentes y coordinadores: "...se acordó entre los coordinadores de cada eje un tema en el cual todos pudiéramos desarrollar contenidos de cada eje..."; "solo las hago de forma personal e intuitiva en mis clases", "...mediante la integración de puntos comunes en ejercicios y material de estudio", "usando conceptos específicos de un eje como disparador para enseñar otros del eje..."; "...trabajando los contenidos de física se busca identificar dicho fenómeno, concepto, contenido en escenarios de biología...", "Bioquímica y Biología Molecular en primer año de la carrera, puedo adaptar ciertos contenidos del eje temático del CN para dar continuidad y coherencia en dicha asignatura", "Trato, siempre que sea posible, de utilizar ejemplos relacionados a la Medicina...", "discusión de casos y ejemplos de patologías asociadas a la temática", "los programas son elaborados de manera conjunta con los docentes de los otros ejes..." y "Hemos coordinado con los profesores que formulan las preguntas de los exámenes".

Según Jurjo Torres Santomé (1994) la forma de abordar en el CN la integración corresponde con "*integración correlacionando diversas disciplinas*" que reconoce la existencia de disciplinas y se incorpora contenidos de otras para ser comprendidas. De las diferentes dimensiones que propone Beane (2010) respecto de la integración curricular, en este caso se trata de "*integración de experiencias*" cuyo sentido es buscar articular contenidos con la experiencia del sujeto, acompañando para que los estudiantes descubran lo que están aprendiendo. Del grupo de modelos para realizar integración por disciplinas de Fogarty (1991) se vincula con el "*Modelo Conectado*" que se realiza la integración entre las disciplinas se realiza una a una o bien una disciplina toma elementos de otra.

Los resultados del grupo focal del CN expresan que se realiza integración curricular "...somos un equipo que si bien algunos tenemos la responsabilidad de coordinar alguno de los ejes es como que el trabajo es cada vez más conjunto, más articulado...", "y que este planteo se inicia en las decisiones sobre la evaluación, así se menciona" y "...nosotros empezamos con la integración más desde la evaluación para ir a ver la enseñanza". Además, los encuestados mencionan que se utilizan diferentes estrategias en el CN para generar la integración:

- a. La conformación de un equipo docente con afiliación a diferentes campos de conocimientos que conforman el CN (Química, Física, Biología e Introducción al Estudio de la Carrera) hace viable la vinculación de contenidos en la enseñanza, algunas expresiones "a la integración que se alimenta mucho en esta incorporación de A. en la coordinación del eje de Biología porque ella viene de Química, puede coordinar cualquiera de los dos ejes...", "En la enseñanza ha ayudado mucho también la incorporación (...) de algunos docentes que pueden dictar cualquiera de los ejes ...", este estrategia convalida la posibilidad de integración que Jurjo Torres denomina "*integración correlacionando diversas disciplinas*".

- b. La organización de la formación de AA a través de la rotación en los diferentes ejes temáticos del CN, lo que permite que el ayudante tenga una perspectiva diferente a la del ingresaante, así lo expresa una docente “a mí lo que más me gusta es la integración y tratamos que el grupo de ayudantes alumnos vayan rotando en todas las áreas para formar futuros docentes...”.
- c. La incorporación de actividades comunes entre los ejes temáticos, así lo menciona una docente: “... la idea es incorporar ciertas actividades para que permitan integrar, aunque sean de distintos ejes, ese es otro camino elegido”.

De las entrevistas a los AA se registra que en la experiencia como AA está presente la integración en los diferentes ejes y en los docentes que desarrollan clases en más de un eje. Algunas de las expresiones “concebía al ciclo de nivelación como cuatro materias separadas y actualmente logro ver la integración...”, “... los profesores que dictan clases en más de un eje tienden a integrar los contenidos...”, “Comencé a notarla más como ayudante alumna que como alumna en sí”, “puedo ver integración por ejemplo en física con biología en temas como la membrana plasmática”, “... creo que Introducción a la Medicina es uno de los ejes que más integra con los demás...”, “... los profesores que dictan materias de la carrera, en sus clases intentan relacionar los contenidos del ciclo” y “en algunas clases se utilizaron contenidos de un eje para explicar otros de otros ejes”. En coincidencia con los docentes y coordinadores encuestados, también en los AA se corresponde con la modalidad de “integración *correlacionando diversas disciplinas*” (Torres Santomé, 1994), “*integración de experiencias*” (Beane 2010) y el “*Modelo Conectado*” que se realiza a través de tema, destreza o concepto de una disciplina (Fogarty, 1991).

De las entrevistas efectuadas a los directores de las carreras de especialización se reconoce que en la mayoría de las carreras se plantea la integración curricular en la práctica, mientras que en otras carreras aún parece un desafío. Si bien tienen un plan de estudios común a cada carrera con diferentes centros formadores, no siempre se explicita la propuesta de integración que se efectúa bajo el formato de ateneo y casos clínicos. Respecto al primero es una instancia de formación, intercambio y discusión de casos, con la participación de diferentes profesionales, desde un enfoque multidisciplinario (Borel y Monetti, 2009). Según Souto (2010) los ateneos procuran la profesionalidad al articular saberes y actitudes en referencia a un campo. En cuanto a los casos clínicos constituyen una herramienta pedagógica que permite un acercamiento para los estudiantes al entorno real donde se desarrollará su vida profesional (Albanese MA, Dast LC, (2014) y Fernández LC, Aguado MI (2017) citados en Serrano Gámez 2017). Algunas de las expresiones: “Y ahí articulamos con ... gente que hace ecocardiogramas, estamos todos juntos en el ateneo y aportamos en esa parte donde es la actualización del tema”, “... es una sola currícula entonces integración curricular de toda la carrera...”, “es una misma temática, un mismo eje, vista por distintos puntos de vista profesionales”, “... integrando a los otros miembros del servicio, ... le estamos hablando de cosas reales, estamos hablando de hipertensión que tiene “Juanita” que no la logramos controlar”, “... muchas cosas van surgiendo en la actividad diaria...”, “La integración curricular se realiza de manera interdisciplinaria”, “en la última acreditación que tuvimos de CONEAU ... nos habían recomendado fuertemente integrar por ejemplo inmuno-histoquímica... y se fue construyendo”, “...nuestra especialidad que tiene múltiples manejos multidisciplinarios, la enseñanza es práctica ya que es mucho trabajo en sala y con distintas especialidades neurocirugía, cirugía general, vascular, tórax, etc...”, “Te diría que un poquito menos, me parece que se plasme completamente un proyecto te diría que no...”, “la multidisciplinaria es el eje de este trabajo, en función de una situación problemática de salud ...”, “... nosotros tenemos reuniones anatomo - clínicas entonces tenemos casos clínicos que se discuten...”, “con eso no estamos muy bien...”, “... entiendo que una integración sería para nosotros tener vinculación con otras especialidades”, “... creado una red colaborativa con otros centros que brindan en ese sentido y en esa área mejor experiencia, sobre todo práctica”, “... nos juntamos, por ejemplo, todo el posgrado lo

hacemos entre todos somos 5 o 6 los que trabajamos juntos”.

Como modalidad de integración curricular en las especializaciones médicas, se identifica, de acuerdo a la clasificación de Jurjo Torres (1994), “*la modalidad de integración por temas, tópicos o ideas*” en este caso todas las áreas pasan a estar subordinadas a una idea, por un interés común y contribuye a la mejor comprensión de la temática, bajo las estrategias de enseñanza de ateneos y casos. En cuanto a la propuesta de Beane (2010) focalizaría en “*integración de conocimientos*” a través de un espacio diversas asignaturas que convergen en la resolución de un problema específicos.

A partir de los diferentes instrumentos de recolección de información y de las voces de los diferentes participantes, se generaron las siguientes categorías respecto a la integración curricular en el área de salud.

- a. **La integración curricular en el área de salud como proceso de construcción que emerge en la práctica educativa:** la integración se origina en las clases en los CN y en la formación práctica en las especializaciones médicas. Se asume en el transcurso de la formación, en situaciones específicas y en menor medida están explicitadas en las propuestas académicas. Las situaciones de enseñanzas y la preocupación por el aprendizaje plantean esta forma de abordar el contenido.
- b. **La integración curricular en el área de salud se define entre las estrategias de enseñanzas y la correlación de disciplinas:** la modalidad de la integración en el área de salud depende del espacio académico. Así en los CN se focaliza en la correlación de disciplinas, mientras que en las especializaciones médicas el eje está claramente en la elección de estrategias de enseñanza como los ateneos y los casos. En los CN se trata de una experiencia de trabajo individual del docente, en cambio en las especializaciones es un abordaje con otros, que implica diferentes tiempos, espacios y organización del tratamiento de la temática.
- c. **La integración curricular en el área de salud entre la comprensión y la profesionalidad:** en los ámbitos presentados, las finalidades de la integración son diferentes, así en los CN se orienta a la comprensión de los contenidos, mientras que en las especializaciones se vincula a la formación, intercambio y discusión, cuestiones que están orientadas a la vida profesional.

A MODO DE REFLEXIÓN

Como se reconoce en este trabajo, en el área de salud se produce la integración curricular con diferentes modalidades e intencionalidades en el marco de un proceso formativo, que evidencia una forma de tratamiento de contenidos diferente a las propuestas tradicionales curriculares.

Ghilardi y cols (2018) refieren que la cuestión de la integración curricular, se presenta para la Educación Superior, como una meta a alcanzar a la vez que representa un problema a resolver. Retomando la afirmación de estos autores y la indagación realizada, surgen aspectos para reflexionar sobre la integración curricular:

- a. Si el proceso de integración surge en la práctica educativa, implica entonces analizar las decisiones del diseño curricular para identificar la explicitación que se hace de este tema en la normativa.
- b. Si es conveniente generar diversas estrategias (didáctica, institucionales, entre otras) para explicitar, analizar y ahondar en este tipo de propuestas.
- c. Si en los CN es relevante analizar las modalidades de integración y su explicitación a coor-

dinadores, docentes y estudiantes para identificar las implicancias en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- d. Si en las especialidades médicas es de importancia analizar los modos de diseño e implementación de la integración curricular y su vinculación con lo multidisciplinar y lo interdisciplinar.

Si se considera que la integración curricular en el área de salud en la FCM se desarrolla de forma responsable por el trabajo de docentes y profesionales, el desafío es ahondar y reflexionar en términos de mejorar las propuestas formativas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, (282), 131-150.

Arandia Loroño, M. y Fernández Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio, Vol. 10 (3) Octubre-diciembre. Pp. 99 - 123.

Beane, James A. (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*, Madrid, Morata,

Borel, M. C., y Malet, A. M. (2009). Los ateneos: ¿Una alternativa en la formación profesional docente? Manuscrito inédito. Universidad Nacional de Sur, Bahía Blanca,

Crespo Knopfler S, González Velázquez M.S (2014) VERTIENTES. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 17(1):41-47.

Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.169.59478>

Feldman D. (2015) Para definir el contenido. *Trayectorias Universitarias | Volumen 1 | N.º 1 | junio*.

Ghilardi LM, Graffigna AM, Pérez ME, Graffigna, JP (2018) Desafíos de la integración curricular en la formación de bioingenieros. IV Congreso Argentino de Ingeniería -X Congreso Argentino de Enseñanza de Ingeniería 19 al 21 de septiembre de 2018. Córdoba.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. España: Morata.

Ortiz Hernández, E (2006) Retos y Perspectivas del Curriculum Integrado. Cuaderno de Investigación en la Educación. Número 21, diciembre de 2006, pp. 35-56.

Osorio Villegas, M (2107) El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona Próxima, núm. 26. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Colombia.

Reussi, R (2018): La educación de pre y postgrado en América Latina *Educ Med.*; 19(S1):1-3.

ROTE (Reglamento para el otorgamiento del Título de Especialista) RHCD 311-2019- FCM-UNC.

Serra Valdés, MA. (2015): “La formación de especialistas en la Educación Médica Superior. Importancia del Tutor de la Especialidad”. *Revista Cubana de Reumatología*.

Serrano Gámez, N, Bermúdez Garcell, A, Solís Cartas, U, Teruel Ginés, R, Leyva Montero, MA, & Bermúdez Serrano, A. (2017). Utilidad de la discusión de casos clínicos en la enseñanza de pregrado de los estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Reumatología*, 19 (Supl. 1), 235-241.

Recuperado en 24 de mayo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962017000400013&lng=es&tlng=es.

Souto, M. (2010). El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Ficha de Cátedra, Didáctica II. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Torres Santomé (1994) Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Editorial Morata. España.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

EJE TEMÁTICO

ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN
LOS DISTINTOS PAÍSES DE LA REGIÓN Y LOS PROCESOS
DE INTEGRACIÓN ACADÉMICA.

*ESTUDOS COMPARADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NOS
DISTINTOS PAÍSES DA REGIÃO E OS PROCESSOS DE
INTEGRAÇÃO ACADÊMICA.*

ENTRE O TÉCNICO E O POLÍTICO: O RETORNO DA CENTRALIDADE DO PLANEJAMENTO À POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Silvina Julia Fernández

Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

No Brasil, a concepção de um Estado elitista e excludente herdada tanto da colônia quanto do império, reforçada pelas consequências de uma estrutura social escravista, reverberaram numa história de lutas de diversos setores sociais por direitos básicos, entre eles, o direito à educação. De fato, as dificuldades enfrentadas para garantir esse direito estão presentes na pauta das reivindicações da população brasileira até os dias de hoje.

Ao longo dessa história, diversas políticas específicas foram sendo desenvolvidas, convocando o planejamento educacional de diferentes formas e a partir de variadas situações e necessidades. Nesse trabalho, buscamos entender que elementos levaram à retomada da centralidade do planejamento na política educacional brasileira durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016)¹. Assim, através da pesquisa bibliográfica, analisamos argumentos e ações que enfatizaram o planejamento educacional como um dispositivo articulador central nas políticas do período em diferentes planos situacionais, ou seja, atravessando os níveis macro, meso e micro institucionais.

O PLANEJAMENTO NECESSÁRIO: RAZÕES, DISPOSITIVOS E AÇÕES

Da ideia de um “plano de reconstrução nacional”, reivindicado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que se referia “antes de tudo um plano de organização e de administração do sistema educacional, a partir de princípios pedagógicos e administrativos, e não um ‘Plano Nacional de Educação’, com objetivos, metas e previsão de recursos claramente definidos” (HORTA, 1997: 140) até a implementação de uma sistemática de planejamento, no Brasil, passaram-se várias décadas. O fato se constata, na década de 60, no governo de Juscelino Kubitschek, com a elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento, mais conhecido como Programa de Metas, que incluiu a Educação como *demanda derivada*, nas últimas versões deste plano (HORTA, 1997: 159). Aqui não mais se tratava de definir diretrizes e regulações específicas, mas de um planejamento integral, adotando uma visão macroestrutural, assim como o fez o planejamento russo, em 1923.

Naquele contexto, o planejamento, sob a justificativa dominante da “teoria do desenvolvimento”, afirmar-se-ia articulando em todas as ordens as medidas necessárias para tirar o país do atraso e da pobreza. Entendido como “ferramenta do governo”, ele se situava entre a política,

¹ O recorte temático e temporal tem referência na pesquisa comparada, realizada em conjunto pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela Universidad Nacional de Entre Ríos, denominada “Políticas Educativas comparadas de Brasil e Argentina. Primeira etapa: os processos de planejamento a nível nacional posteriores aos anos de 1990”. Na UFRJ, a pesquisa é coordenada pela autora, e na UNER, pela Prof.^a Gabriela Andretich.

encarregada de fixar os fins, e a administração, encarregada de implementar eficientemente o planejado. Nesse entendimento, que se manteve ao longo de décadas e teve seu auge durante a última ditadura cívico-militar, foi sendo reafirmada a sistemática do planejamento normativo (MATOS, 1989), constituindo-se no processo de formular, executar, através de uma minuciosa programação com base “científica” - e, portanto, “objetiva e neutra” -, uma política caracterizada pela fixação de objetivos precisamente definidos para serem alcançados em prazos determinados, coerentes entre si e com as intenções explicitadas para outros aspectos do desenvolvimento, identificados através de um processo metódico de análise e previsão de possíveis impactos.

Todavia, tanto como consequência do processo de abertura política e de redemocratização do país quanto pelos problemas que o próprio modelo de planejamento foi apresentando, levantaram-se diversos questionamentos nos quais se tornou cada vez mais patente o autoritarismo presente no modelo tecnocrático implantado (HORTA, 1997). Criticavam-se a grandiosidade das propostas em contraposição aos modestos resultados obtidos, a incapacidade de conciliar as proposições dos diversos planos entre si e com as realidades educacionais, a duplicação de projetos e estruturas, a pouca influência do Ministério da Educação e a praticamente nula participação dos educadores na tomada de decisões fundamentais, a falta de continuidade nas ações, que dependiam mais do jogo de influências ministeriais do que da coerência interna ou externa dos projetos, a redução de planejamento a orçamento, entre outros aspectos (GARCIA, 2003).

Ao mesmo tempo, instalava-se com força inusitada um processo, configurado desde as décadas anteriores, que apelava à denúncia dos traços autoritários que impregnavam a vida social, inclusive nas suas manifestações mais cotidianas, largamente naturalizadas e legitimadas por uma suposta “neutralidade” das ações desenvolvidas. Desta forma, tomaram destaque as discussões em torno da participação popular.

A ideia básica presente nas políticas de participação popular nos anos 1980 era a de que elas deveriam ser incorporadas ao planejamento administrativo, desde que se considerasse o planejamento de forma diversa do que predominou durante os anos 1970, ou seja, que ele não se realiza de cima para baixo nem de fora para dentro. Não se tratava, também, de estimular meros debates. O planejamento participativo era um processo de relação entre o governo e a comunidade. A comunidade era vista em termos de forças populares que, por meio de mecanismos de atuação política, poderiam realizar uma participação concreta no exercício do poder. Quando se reivindica participação popular está se reivindicando a participação do povo nas decisões do poder político. Participação não para discutir o planejamento com técnicos, mas para beneficiar-se do planejamento programado em razão de sua força no contexto do poder (GOHN, 2007: 54).

Essa ideia atravessará as diversas instâncias organizacionais públicas da sociedade brasileira e será legitimada na Constituição Federal de 1988 (CF), não por acaso conhecida como a “Constituição Cidadã”. Orientados pelo suposto ideal de que a participação poderia ser assumida da mesma forma, com o mesmo nível de protagonismo e de resultados por todos os sujeitos, independentemente do seu posicionamento social, confiou-se plenamente na capacidade instituinte da sociedade para recriar-se a si mesma “de baixo para cima”. Como a base deste modelo é a participação da sociedade, entendida no seu sentido amplo, ele ficou conhecido como modelo participativo, mas também como modelo societal (PAULA, 2005), portanto, aqui o denominaremos societal-participativo.

Nesse sentido, “A participação passa a ser concebida como intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, por-

que toda a ênfase passa a ser dada nas políticas públicas” (GOHN, 2007: 57). O interesse estava centrado no processo coletivo de construção de dispositivos organizacionais democratizadores, orientados, basicamente, para a aprendizagem do exercício da participação como princípio da cidadania, entretanto, algumas vezes secundarizando os produtos e resultados que pudessem resultar desse processo.

No campo da política educacional, essa concepção estará fortemente presente, dado que cabe às escolas papel privilegiado na formação dos cidadãos. O dispositivo da gestão democrática da educação pública, princípio constitucional reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, atravessa o sistema educacional público através da instalação de conselhos gestores com diversas instâncias de participação popular. Assim, os diferentes conselhos a nível nacional, estadual, municipal e escolar deverão colaborar na organização do processo de tomada de decisões, de planejamento, implementação e avaliação da política educacional do país, junto a outras instâncias de participação direta ou representativa, como fóruns, conferências, audiências e consultas públicas etc.

Nesse processo é possível perceber a participação como sistemática de planejamento presente tanto na elaboração dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, através das conferências correspondentes, quanto do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (FERNÁNDEZ, 2019). Por sua vez, a escola passaria a ser pensada a partir de um outro “lugar” organizacional: não mais como o âmbito onde seriam aplicados ou implementados os planejamentos realizados em outras instâncias do sistema, mas como protagonistas da política educacional a nível local.

Resulta pertinente destacar que o imperativo participativo introduzido pela CF, instituiu diversos dispositivos para inserir os diferentes na formulação e gestão de políticas públicas, ampliando os instrumentos de controle, participação e transparência nas decisões públicas, complexificando o ambiente institucional para todo o ciclo das políticas, obrigando os gestores públicos a relacionar-se com três sistemas institucionais: o representativo, o participativo e o dos controles burocráticos.

O primeiro diz respeito à atuação dos partidos e de seus representantes eleitos, ou seja, à política parlamentar e sua interação com o Executivo (Almeida, 2010). O sistema participativo, por sua vez, compreende uma variedade de formas de participação da sociedade civil nas decisões políticas, como os conselhos gestores nos três níveis de governo, as conferências de políticas públicas, as audiências e consultas públicas, ouvidorias e outras formas de interação entre atores estatais e atores sociais (Pires e Vaz, 2012). Já o sistema de controles da burocracia envolve os mecanismos de *accountability* horizontal, como os controles internos e externos, parlamentar e judicial, incluindo o Ministério Público (Arantes *et al*, 2010; Kerche, 2007) (GOMIDE; PIRES, 2014: 17).

Isto quer dizer que o contexto político-institucional brasileiro coloca, em torno de cada política, o desafio de conduzir e equacionar diversas organizações com os seus mandatos, recursos, competências e instrumentos legais, mecanismos de coordenação, espaços de negociação e decisão entre atores do governo, do sistema político e da sociedade, além das obrigações de transparência, prestação de contas e controle social. Como fica evidente, essa configuração conclama a necessidade de colocar em jogo alguma forma de *organização do trabalho coletivo* que colabore não só na mediação dessas três instâncias, mas que possa resolver eficazmente os graves problemas historicamente enfrentados no setor educacional. Em outras palavras, as coordenadas políticas definidas pela CF supõem a necessidade de alguma forma de planejamento, entendido aqui como “o cálculo que precede e preside a ação” (MATUS, 1989: 24) em função dessa organi-

zação e coordenação coletiva.

Nesse sentido, cabe destacar que, a diferença dos governos anteriores, os arranjos institucionais instaurados pelo governo petista enfatizaram e ampliaram os dispositivos participativos de forma inédita, inclusive promovendo a realização de foros e instâncias de trabalho entre conselhos setoriais. Essa maior permeabilidade do Estado, que chega como projeto e *modus operandi* baseado na identidade partidária do PT, se inicia com a composição do próprio governo, pois muitos dos que ocuparam cargos de direção eram claros referentes de um perfil que reunia trajetória profissional e militante, transitando entre os movimentos sociais, o partido e os governos municipais (BEZERRA, 2020).

No entanto, embora seja necessário apelar a algum dispositivo de planejamento para articular essas instâncias e coordenar atores em função do próprio projeto político, que reivindica a cidadania e o diálogo com os movimentos sociais, como visto, não foram preponderantemente essas as razões que demandaram o planejamento como elemento importante nas políticas educacionais, mas, os efeitos gerados pela mudança nos rumos da política econômica e social mais gerais – o que também trouxe mudanças na sistemática de planejamento. Com efeito, Barbosa e Souza (2010) explicam que, depois de um forte ajuste macroeconômico no período 2003-2005, a taxa de crescimento do PBI não conseguiu a aceleração esperada, levando a um intenso debate no interior do governo. Nessa disputa entre a “visão neoliberal” e a “visão desenvolvimentista”, teve como resultado uma clara inflexão na política econômica petista, com a substituição da equipe econômica, que passou a defender um maior ativismo estatal.

Nessa política, conhecida como o Novo Desenvolvimentismo Brasileiro, o ativismo estatal deveria centrar-se na redução da desigualdade da distribuição de renda e o aumento do investimento público, gerando um círculo virtuoso que pudesse expandir o mercado interno, promover a tecnificação e a exportação de produtos nacionais, com competitividade internacional. Pochman (2011) caracterizou esse projeto, que empreendeu um projeto nacional de desenvolvimento exitoso a partir de 2006, com base em quatro pressupostos, divergentes do desenvolvimentismo de 1960-1970. Essa combinatória de ações constituiu uma nova plataforma adotando valores de direita (manutenção da ordem e combate à inflação) e de esquerda (distribuição de renda), ampliando o mercado interno e fortalecendo segmentos nacionais da indústria e do comércio com baixos índices de desemprego, coordenando com políticas de reconhecimento e inclusão social, ampliando a coesão social.

Conforme Pochman (2011), o projeto se apoiou, por um lado, na recomposição de empresas e bancos estatais, na ampliação do funcionalismo público – incorporando a terceirização na prestação de alguns serviços – e na inovação nas ações públicas, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a exploração do petróleo na camada pré-sal, assim como a ampliação do acesso à saúde, à educação, a eletrificação, entre outros exemplos que recuperam o papel interventor do Estado. Por outro lado, exigiu um forte investimento em políticas sociais, como o aumento do salário mínimo, da ampliação da cobertura e dos valores das aposentadorias, a incorporação de mais de 12 milhões de famílias ao programa de transferência de renda Bolsa Família e a inclusão bancária e creditícia de milhões de brasileiros. O gasto social foi entendido como uma ferramenta de coesão social, incorporando setores tradicionalmente excluídos, em especial, a través do consumo. Essas características levam para o terceiro pressuposto, o fortalecimento gradual da gestão operacional e técnica do Estado, paralisando os processos privatistas e reativando o planejamento público e a coordenação das expectativas do setor privado. Por fim, cabe destacar que o Brasil se reposicionou em função de sua inserção internacional, favorecendo a integração sul-americana e do Mercosul e ampliando as suas relações comerciais e diplomáticas com países de África, Ásia e Oriente Médio, tornando-se menos dependente dos países ricos.

Nesse conjunto de ações, merece especial atenção o PAC, que tem no seu âmago a necessida-

de do planejamento público, e que se tornou, a partir de 2007, o eixo da política petista. Como apontam Cardoso e Navarro (2016), o PAC nasceu da necessidade de investimentos na infraestrutura econômica, assim como social e urbana. Porém,

Nestes termos, não foi o planejamento que dinamizou a retomada do crescimento econômico ainda em 2004, organizando posteriormente o PAC, mas bem o contrário: foram a retomada do crescimento e o próprio surgimento do PAC em 2007 que fizeram avançar o planejamento setorial em alguns aspectos e segmentos da infraestrutura crítica do país. [...] Não tendo sido um programa concebido no âmbito do planejamento burocrático, ele foi sendo conduzido e ajustado ao longo do próprio processo de implementação. Para tanto, uma série de inovações de ordem institucional, normativa, orçamentária etc. foram concebidas e efetivadas para conferir escala e celeridade aos empreendimentos prioritários do programa de aceleração do crescimento. Daí não ser errado dizer que o PAC tenha sido também um programa de aceleração da atuação estatal no domínio econômico, a partir do que se entende melhor o significado que teve para as dimensões e funções do planejamento governamental e da gestão cotidiana de políticas públicas, em especial nas áreas abrangidas pelo programa. (CARDOSO; NAVARRO, 2016: 61)

Os autores destacam, ainda, que o programa apresentava intensa atividade de monitoramento a partir das salas de situação e de balanços quadrimestrais públicos de ampla divulgação, com o que foi transformando-se de uma simples carteira de projetos em algo como um plano de investimentos com maior sinergia temporal e setorial.

Nesses elementos, assim como noutros que descreveremos a seguir, podemos identificar características de uma outra sistemática de planejamento – o planejamento estratégico-corporativo – introduzida pela reforma do Estado na década de 1990, trazendo a administração gerencial para a administração pública (PAULA, 2005). Sob essa perspectiva, a administração pública passou a ser vista como um serviço que devia prezar pela satisfação do cidadão enquanto consumidor, entendendo a sua gestão como corresponsável pelos resultados educacionais “com organizações mais flexíveis, de administração descentralizada, autônoma e participativa” (CARVALHO, 2009: 1146). Neste caso, a concepção de participação da sociedade adotada pelo modelo gerencial é pautada na ideia de controle social, como mecanismo de acompanhamento das ações estatais e supõe, como parte das suas estratégias de regulação, diversos dispositivos de estabelecimento de metas e avaliação de resultados (Ibidem).

No que se refere à Educação, no início, o governo se ateu a cumprir o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado durante o governo do seu antecessor sob forma de lei. Assim, o triênio 2003-2005 foi orientado pelo documento “Alinhamento estratégico-MEC” e pelo Plano Plurianual 2004-2007, que buscava melhorar a qualidade da educação e enfrentar problemas históricos do país. Porém, podemos dizer que o grande impulso no setor educacional aconteceu a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ação específica para o setor educacional dentro do PAC.

Concomitantemente ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto n. 6.094, contendo um Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, ao qual os municípios e os estados devem aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um plano de atividades arti-

culadas (PAR) municipal e/ou estadual (KRAWCZYK, 2008: 801)

Como explicam Saviani (2007) e Krawczyk (2008), o PDE é um plano de ação plurianual 2008/2014 que cobre todas as áreas do Ministério da Educação incidindo em todos os níveis de ensino, para diferentes necessidades institucionais – infraestrutura, livros didáticos, transporte escolar, acessibilidade... -, com o objetivo geral de melhorar a qualidade da educação. Quase todas as ações já vinham sendo desenvolvidas e algumas novas foram desenhadas, porém, apesar da autoafirmação de ser um plano com “visão sistêmica”, as diversas ações aparecem na página web do Ministério de Educação de forma individualizada, justapostas e sem nenhum agrupamento. Assim, é possível perceber que as ações que compõem o PDE apresentam alguns problemas,

Em sentido negativo, constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o “Plano de Metas” de Juscelino Kubitschek do que a idéia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico. [...] Em sentido positivo, a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”. (Saviani, 2007: 1242)

O IDEB, que parte de uma avaliação censitária nacional realizada aos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Matemática e Português), assim como dos dados de fluxo escolar (taxa de aprovação) obtidos do Censo Escolar, serve não só para realizar uma avaliação diagnóstica do sistema escolar, mas também para estabelecer metas para cada uma das escolas públicas do país. Caso o resultado obtido tivesse sido baixo, podiam articular-se subsídios financeiros extra para a escola. Esse foi o caso do PDE-Escola, programa do governo federal que, embora se autodefinia como “[...] um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo”², o tipo de plano que a escola devia apresentar para receber os recursos financeiros³ apresenta elementos típicos do planejamento estratégico-corporativo, em função de melhorar os indicadores⁴.

Como explicitado até aqui, podemos identificar duas sistemáticas de planejamento propostas pela administração nacional no período – *planejamento participativo* (embora metodologicamente não muito bem definido no caso dos PPPs escolares) e *planejamento estratégico-corporativo* -, baseadas nos dois modelos de administração pública já descritos (PAULA, 2005), articulados nos seguintes planos situacionais:

² Veja a definição dada pelo MEC no link: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>

³ Para realizar o seu plano, a escola contava com um guia/roteiro detalhado. Com o tempo, esse guia passou a ser realizado numa plataforma específica na internet.

⁴ Cabe destacar que alguns governos locais implementaram prêmios para as escolas com os melhores indicadores ou para as que tivessem alcançado as metas, como aconteceu com o caso do 14º salário na cidade do Rio de Janeiro para todos os funcionários das escolas que atingissem a meta projetada pela Secretaria Municipal de Educação.

Plano situacional	Planejamento participativo	Planejamento estratégico-corporativo
Nacional	Plano Nacional de Educação	Plano de Desenvolvimento da Educação
Estadual	Plano Estadual de Educação	Plano de Ações Articuladas
Municipal	Plano Municipal de Educação	Plano de Ações Articuladas
Escolar	Projeto Político-Pedagógico	PDE-Escola

Frente ao quadro apresentado, cabe questionar até que ponto essas duas sistemáticas de planejamento, sus processos, procedimentos e produtos (planos) tiveram ou poderiam ter articulação efetiva entre si. Por enquanto, o que podemos observar é que essas ações expressam, isto sim, a recentralização das decisões estratégicas que dizem respeito às finalidades do sistema, ao mesmo tempo em que supõe a descentralização dos meios e ações para alcançá-las, sempre em função das finalidades previstas de forma centralizada. Ou seja, em ambos os planejamentos, não se promove uma regulamentação dos procedimentos específicos para cada instância local, função relacionada a um planejamento normativo/prescritivo, mas a sua regulação estratégica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Governar é, cada vez, um problema mais complexo. E mais complexo ainda é governar com democracia (MATUS, 1989: 172)

Como vimos, seja pelo mandato constitucional e a normativa subsequente, que estabelecem diversos dispositivos vinculados ao planejamento participativo da política pública educacional, seja pela introdução do planejamento estratégico-corporativo na administração pública, catapultado pela sinergia decorrente do modelo econômico neo-desenvolvimentista, que teve no PAC seu maior instrumento de realização durante o período estudado, podemos dizer que, a diferença do período anterior, o planejamento voltou a ser um instrumento privilegiado de implementação da política educacional.

Desta forma, o sistema educacional brasileiro, frente a uma organização marcada pela burocratização e, nalguns casos, até pelo personalismo patrimonialista, e as demandas de uma administração tanto gerencial quanto societal-participativa (PAULA, 2005), evidenciou uma estruturação paralela de dispositivos de planejamento que, atravessando os diferentes planos situacionais (macro, meso e micro institucionais), colocaram os gestores na difícil tarefa de articulá-los, já que essas sistemáticas, seus processos e procedimentos, nem sempre são condizentes entre si, e, ainda, em especial no que diz respeito ao modelo gerencial-corporativo, nem sempre se mostra capaz de efetivar a gestão democrática ao longo da sua elaboração e execução. Será que esses gestores estavam preparados para tamanho desafio?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARBOSA, N.; SOUZA, J.A.P. A Inflexão do Governo Lula: Política Econômica, Crescimento e Distribuição de Renda. In Sader, E.; Garcia, M. A. (orgs.) **Brasil: entre o Passado e o Futuro**. São Paulo:

Fund. Perseu Abramo e Editora Boitempo, 2010.

BEZERRA, C. de P. **Ideologia e governabilidade:** as políticas participativas nos governos do PT. Universidad de São Paulo, 2020. Tesis de doctorado

CARDOSO, J. C.; NAVARRO, C. A. **O planejamento governamental no Brasil e a experiência recente (2007 a 2014) do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).** Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016.

CARVALHO, E. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. En **Educação e Sociedade**, v.30, n.109, p. 1139-1166, set.-dec.2009.

GARCIA, W. E. Planejamento e Educação no Brasil: a busca novos caminhos. In: KUENZER, A. Z.; CALASANZ, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, M.G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2007.

Gomide, A. de Á.; Pires, R. R. C. **Capacidades Estatais e Democracia:** arranjos institucionais de Políticas Públicas. Brasília, DF: IPEA, 2019.

HORTA, J. S. B. Plano Nacional de Educação: da Tecnocracia à Participação Democrática. In: CURY, C. R. J. *et al.* **Medo à liberdade e Compromisso Democrático.** LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: Novo modo de regulação estatal? En **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

MATUS, C. **Adeus, Senhor Presidente.** Planejamento, antiplanejamento e governo. Recife: Literis Editora Ltda., 1989.

PAULA, A.P. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **Rev. ERA**, V. 45, N°1. 2005.

POCHMAN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007.

REVISTA BINACIONAL BRASIL ARGENTINA (RBBA): UNA EXPRESIÓN SINGULAR EN LA COMUNICACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN ENTRE AMBOS PAÍSES

Héctor Santiago Odetti

Universidad Nacional del Litoral

Lívia Diana Rocha Magalhães

Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía

INTRODUCCIÓN

La Revista Binacional Brasil Argentina (RBBA): Diálogo entre las Ciencias- es una publicación científica electrónica de periodicidad semestral y libre que tiene como alcance la difusión de trabajos inéditos, nacionales e internacionales en formato de artículos, ensayos, reseñas, entrevistas, traducciones y documentos resultantes de investigaciones, discusiones analíticas sobre el diálogo entre las Ciencias Exactas, Naturales y Humanas-Sociales, disciplinares e interdisciplinares en cuanto a su metodología, teorización y referencias bibliográficas. Es producto del proyecto Multidisciplinario en Educación del Programa Binacional de los Centros Asociados de Posgrado Brasil / Argentina CAPES (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) y SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación).

Tiene por objetivos:

- i. Fomentar el intercambio entre Programas de Posgraduación de Brasil y Argentina,
- ii. Posibilitar el diálogo entre las diversas disciplinas que componen el currículo escolar y,
- iii. Favorecer la discusión sobre la tarea intelectual de superar el conocimiento aislado e incentivar redes intelectuales (de individuos e instituciones) dispuestos a desarrollar, consolidar y difundir el conocimiento entre las ciencias, a partir de perspectivas abiertas, libres y coordinadas trascendiendo los límites disciplinares, formales y especializados, como así también sus propios espacios nacionales e internacionales.

Se propone así posibilitar el encuentro y coordinación, con autonomía del pensamiento científico, capaz de producir cuestionamientos sobre la sociedad y sus formas dominantes de producción del conocimiento y de sus usos.

En el ámbito de la RBBA, es claro en consecuencia, que se propone pensar en la enseñanza, la educación en contexto, las escuelas, los niveles educativos, la formación del profesorado, las políticas educativas, etc., a través de una producción que reúna los resultados del trabajo de investigaciones realizadas en la Argentina y en Brasil, sin dejar de lado otros países.

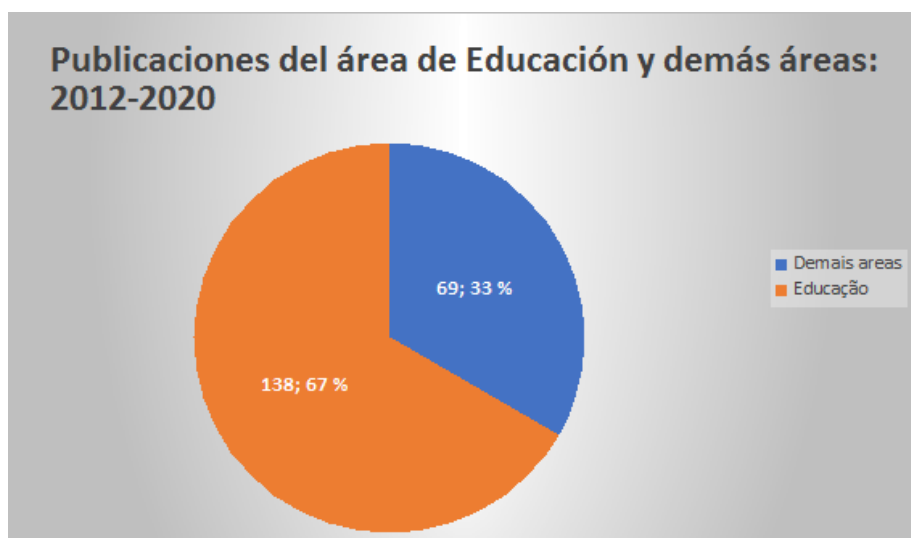
OBJETIVO

Este texto tiene por objetivo presentar una muestra representativa de las principales tendencias e inquietudes teóricas y metodológicas en el campo educativo de ambos países a través de un relevamiento de los artículos publicados en la RBBA desde sus inicios (2012) hasta la actualidad,

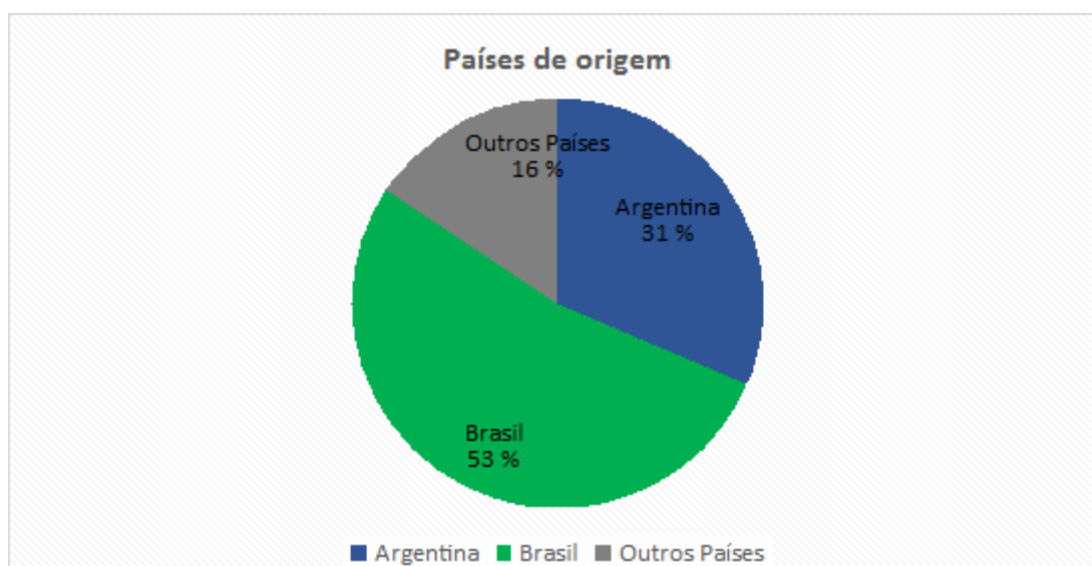
tomando como referencia particularmente los del campo de la enseñanza.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Realizamos un relevamiento de las publicaciones de la RBBA entre los años 2012 al 2020, registrando qué áreas de conocimiento y autoría de los artículos proceden con mayor énfasis, las tendencias teóricas y metodológicas tanto en el ámbito disciplinar como interdisciplinar. Seguidamente, identificamos en los textos ejes temáticos centrales para después realizar y cotejar los contenidos de los mismos. Fue posible distinguir de los 207 artículos presentados, 138 que corresponden a Educación:



A continuación, se muestran los países de origen clasificando a los mismo en Argentina, Brasil y otros (Uruguay, Chile, Venezuela, Costa Rica, España, Italia y Rusia).



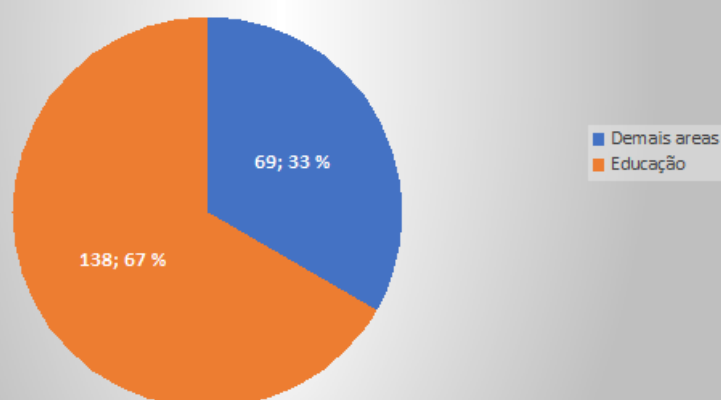
Se aclara que existen varios artículos de autores de diferente procedencia (por ejemplo, Brasil y Argentina). En estos casos particulares se tomó la filiación del primer autor. Respecto de la división en Ciencias Exactas y Naturales / Humanas y Sociales se tuvo en cuenta en algunos casos el mayor énfasis del artículo, dado que existen una multiplicidad de combinaciones que trabajan en

la Multi e Interdisciplinariedad.

A continuación, se muestra la tabla discriminado, en los diferentes años el país de origen y el área de conocimiento de los artículos presentados. La misma no es taxativa sino orientativa.

Año	Cantidad de artículos	País de origen: Argentina/Brasil/Otros	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias Humana y Sociales
2012	15	Argentina (07) Brasil (06) Otros (02)	08	07
2013	15	Argentina (06) Brasil (01) Otros (08)	13	02
2014	10	Argentina (02) Brasil (07) Otros (01)	00	10
2015	20	Argentina (04) Brasil (12) Otros (04)	07	13
2016	15	Argentina (01) Brasil (12) Otros (02)	04	11
2017	16	Argentina (05) Brasil (09) Otros (02)	10	06
2018	14	Argentina (02) Brasil (10) Otros (02)	05	09
2019	8	Argentina (01) Brasil (05) Otros (02)	02	06
2020	25	Argentina (05) Brasil (15) Otros (05)	12	13
Total	138	Argentina (33) Brasil (77) Otros (28)	61	77

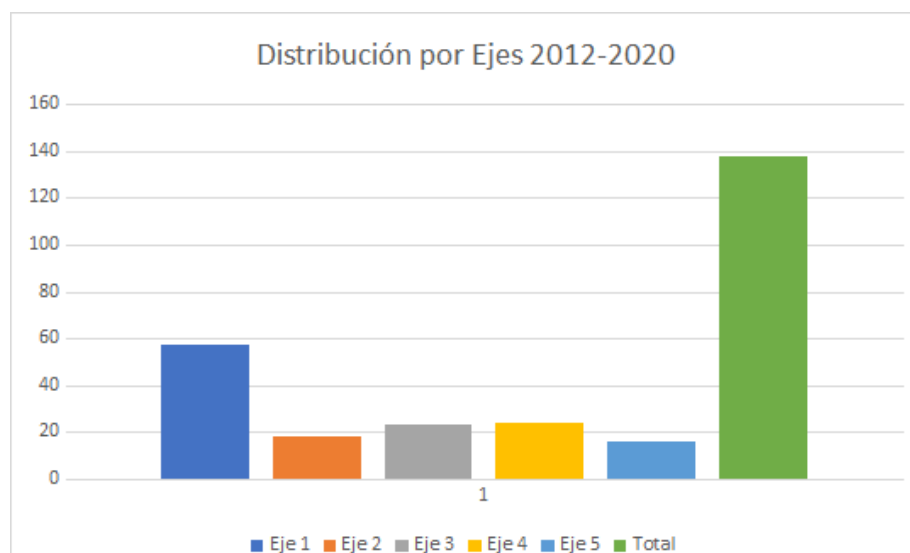
Publicaciones del área de Educación y demás áreas: 2012-2020



Se pudieron categorizar a los 138 artículos analizados en al menos cinco (5) ejes (tanto del área de Ciencias Exactas y Naturales, como de Humanas y Sociales):

1. Historia de la Filosofía de las Ciencias, Historiografías, Metodología y Epistemología; Fundamentos Sociológicos e Históricos de la Educación
2. Formación de Profesores
3. Políticas Educativas
4. Pedagogías y Currículo
5. Educación Superior

Se observa la siguiente distribución:



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizando los diferentes campos disciplinares, se puede observar en la tabla anterior que, en el intervalo de 8 años, las producciones de RBBA cubren principalmente tanto a Brasil como a Argentina, destacando el número de producciones brasileñas con 77 frente a 33 argentinas. Las producciones son el resultado de investigaciones realizadas por investigadores de diversas pro-

vincias / estados de ambos países. En cuanto a las áreas de conocimiento, existe casi un equilibrio entre Ciencias Exactas y Naturales con 61 producciones y Ciencias Humanas y Sociales con 77 producciones, sin embargo, esto muestra en parte la apertura de un diálogo multidisciplinario de la RBBA. Específicamente sobre esto, se enfatiza para el ámbito disciplinar o interdisciplinario, que no existe una demarcación rígida en este campo, sin embargo, algunos artículos intentan hacer explícito en sus títulos o palabras clave el diálogo que hace con la propia disciplina y / o con otras.

Los artículos, dependiendo de la visión con la que se pretenda analizarlos, pueden desdoblarse en otras categorías que también pueden incluirse en sub-categorías. Sin embargo, intentamos enmarcar los artículos solo en los actuales, considerando nuestro objetivo sobre los enfoques del campo educativo en ambos países, Brasil y Argentina, sin dejar de considerar las producciones provenientes de otros países que de alguna manera dialogan con los autores. de nuestras nacionalidades.

Desde el punto de vista de los ejes anteriores, se observa que:

- a. Los ejes 1 y 2 aparecen claramente en la mayoría de los números de la revista, están interrelacionados y escritos por autores brasileños y argentinos, a veces acompañados de autores o coautores de otros países. Presentan la preocupación central en la relación entre teoría y práctica, la formación del profesorado y el aula, con un fuerte énfasis en el campo de las ciencias exactas y la naturaleza. En resumen, podríamos decir los dos ejes enfatizan la formación del profesorado, la docencia, principalmente en matemáticas, física y química, y la biología, desde el punto de vista del aprendizaje, teniendo en cuenta la filosofía de la ciencia, el constructo social del conocimiento, el aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad.
- b. Discusiones en torno a las Políticas Educativas (eje 3), enfatizan las políticas docentes y sus consecuencias en la escuela. El tema es abordado principalmente por autores brasileños, enfatizando principalmente los niveles de educación (infantil, bachillerato), además de incorporar análisis sobre las modalidades de educación en el campo, étnico racial, género, entre otros. Existe una apreciación común de los sistemas de educación pública en ambos países y una recurrencia en general sobre los problemas descriptos.
- c. Desde el punto de vista de las pedagogías (eje 4) se concentra en la discusión de las pedagogías histórico-críticas (Brasil); dialógico o alternativo (Brasil y Argentina) con fuerte énfasis en Brasil con educación pedagógica en el campo, MST (Brasil); Pedagogía dialógica o crítica con énfasis en la discusión (Argentina) y el género (España), la mayor parte de la concentración a la que se hace referencia es la pedagogía histórico-crítica.
- d. El debate sobre el eje 5, de Educación Superior, se centra en la preparación pedagógica de los docentes universitarios, abordando la problemática desde diferentes campos disciplinares, como así también experiencias áulicas en distintos lugares desde alternativas disciplinares variadas.

Es de destacar que las redes académicas juegan un papel emergente y estratégico en el desarrollo de la producción científica. Esta idea es compartida y abordada por diferentes grupos de investigación. La interacción entre ambos es lo que permite cooperar e intercambiar conocimientos, fortaleciendo su producción y difusión a nivel local y regional, así como, ampliando los vínculos propios otras instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

RBBA. *Diálogo entre Ciencias*. ISSN: 2316-1205. 2012-2020. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/index>

PROCESSO DE REGIONALIZAÇÃO EDUCATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE APOIO AO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (PASEM)

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Adriana Missae Momma

Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Atualmente, o MERCOSUL¹ – Mercado Comum do Sul é formado por 10 países², sendo 04 países membros-pletos: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e 06 países-associados: Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname. Quanto a Venezuela e Bolívia, faz-se importante mencionar que, quanto ao primeiro, ele aderiu ao bloco em 2012 e desde 2017 encontra-se “suspenso” por ter rompido “a ordem democrática” com referência ao Protocolo de Ushuaia de 1998. Já, a Bolívia encontra-se em fase de adesão desde o ano de 2015, por questões de ordem política local e regional (país/MERCOSUL).

Conforme assevera Momma (2001, páginas 111 a 117-121, 144) e, com base nos documentos oficiais do MERCOSUL, aponta-se que a educação integra a agenda oficial desde o primeiro ano de sua constituição. Na primeira reunião de ministros da educação integrantes do bloco, delineou-se alguns programas e ações prioritárias, dos quais destacam-se: a formação da consciência favorável ao processo de integração, a capacitação de sua força de trabalho e a compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais. Como desdobramento, foi dimensionado um conjunto de subprogramas e ações visando a implantar ações nestas três esferas, tendo como princípios orientadores, o respeito à diversidade, a educação de qualidade para todos e o compromisso com a democracia.

Nos 30 anos de existência, o processo de regionalização educacional, como parte de uma regionalização mais ampla em intersecção com questões de ordem local e global, perpassou por inúmeros cenários político-econômicos. Para Perrota (2013, 2016) e Botto (2015, 2016) faz-se importante observar que em seu início há um projeto educativo com características próprias do regionalismo neoliberal e, posteriormente, um projeto educativo voltado a uma cooperação solidária e de fortalecimento da integração propriamente dita. Pode-se relacionar a esta análise a influência dos diferentes governos locais (presidentes) ao desenvolvimento do MERCOSUL³ e do

¹ O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) constituído em 1991 como parte de uma estratégia econômica de alguns países da América do Sul, decorre de um processo de ampliação e aprofundamento originário de acordos de caráter tarifários, comerciais e aduaneiro. Como mercado comum, assume o compromisso de constituir-se em um bloco de integração regional com perspectivas de aprofundamento comercial, econômico e político, com certo grau de harmonização em alguns setores, o que inclui algumas ações relacionadas às políticas educacionais (MOMMA, 2001).

² Esta pesquisa versa sobre os 4 países-membros (Argentina, Brasil Paraguai e Uruguay), pois foram estes que compuseram o Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM).

³ Um recorrido na história social e política dos países integrantes do MERCOSUL, permite aferir sobre suas frágeis democracias e instituições políticas, com tradições machistas, patriarcais e conservadoras. Na conjuntura atual, tem-se na Argentina um presidente que destoa dos demais presidentes membros-pletos do

Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)⁴, atrelada a outras questões estritamente relacionadas à economia global, tais como o período de 1980-1990/2000, marcado pelo recrudescimento do liberalismo (Ronald Reagan e Margareth Thatcher) e a derrocada no fim do século XX, do socialismo (1989). O 11 de setembro de 2001 e as alternâncias entre democratas e republicanos nos Estados Unidos da América. A saída do Reino Unido da União Europeia em 2017 e o fortalecimento da República Popular da China como potência econômica, industrial e financeira. Em termos regionais, o tensionamento com focos de retrocesso político, no qual é possível exemplificar, no Brasil, o *impeachment* da presidenta em 2016 e a crise, compreendida pelo ex-presidente Lugo, no Paraguai em 2012, como golpe de Estado, entre outros inúmeros fatos que se vislumbram historicamente em escala planetária.

É na compreensão de que as ações do MERCOSUL Educacional e outras, neste contexto, decorrem da posição dos chefes de Estado/Governo locais (presidentes) frente ao seu projeto de sociedade (Estado-nação) que se pretende apresentar e refletir sobre o Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM), tendo em vista que o meio proposto para alcançar os objetivos do programa foi fortalecer ações quanto à formação de professoras e professoras de seus países membros.

REGIONALIZAÇÃO EDUCATIVA NO MERCOSUL: O PASEM/UE EM PERSPECTIVA

Para fins de apontamento geral e análise, destaca-se neste estudo o Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM) que teve como objetivo geral contribuir com o processo de integração e cidadania regional e com a qualidade da educação na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, por meio do fortalecimento da formação de professores no âmbito do Plano Estratégico do SEM.

O PASEM constitui-se em um convênio entre o MERCOSUL e a União Europeia (UE), realizado durante o período de 2011 a 2016 e contou com um financiamento de aproximadamente 10 milhões de Euros, dos quais cerca de 70% vieram da UE e 30% dos países membros do MERCOSUL participantes do programa.

Partindo da contextualização desenvolvida anteriormente, o **objetivo geral** deste trabalho é analisar o PASEM no contexto do MERCOSUL. Já, os **objetivos específicos** são: apresentar a forma como o PASEM foi desenvolvido quanto ao meio proposto (fortalecimento da formação de professores⁵ e desenvolvimento profissional docente) para alcançar os objetivos do programa; e as possíveis intersecções do PASEM com o SEM, com destaque a algumas ações do programa.

Com o desenvolvimento desta pesquisa⁶ foi possível efetuar uma análise comparada sobre

bloco, por representar o fortalecimento das diretrizes democráticas frente aos ditames neoliberais (afinal, o país já contou com quase 50 presidentes, tendo à frente Isabelita Perón (julho de 1974 a março de 1976) e Cristina Kirchner (2007 a 2015)). No Brasil oligárquico e patrimonialista (somente Dilma Rousseff foi presidenta – de janeiro de 2011 a agosto de 2016 sofrendo um golpe) e o presidente atual não vem fomentando o fortalecimento do MERCOSUL, indisposto a dialogar com a Argentina, por exemplo. No Paraguai chegando ao seu 60º. presidente e mesmo no Uruguai, chegando ao 42º presidente (com os seus 15 anos da “Frente Amplia”) nunca elegeram uma mulher.

⁴ Constituído pelo Conselho do Mercado Comum, com base na Decisão 07/91, que constitui a reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. Outras informações disponíveis em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>, acesso em maio de 2021.

⁵ Neste texto as expressões professores e docentes são usadas como sinônimo.

⁶ Este estudo integra uma pesquisa maior de doutorado que vem sendo realizada no Programa de Pós-Gr-

as políticas educacionais regionais e observar a relação existente entre o MERCOSUL e a UE, que conforme já demonstrada em outras pesquisas (DRI-OLIVEIRA, PULIDO-MONTES, 2021; DRI-OLIVEIRA, PULIDO-MONTES, ALVENTOSA-BLEDA, 2020; BOTTO, 2016; VERGER; HERMO, 2010) aponta para uma relação de transferência e recontextualização de políticas educativas desde o bloco europeu para o bloco Sul americano, principalmente, no que se refere ao ensino superior.

Para a análise dos dados deste estudo foi feita uma análise documental do SEM e do PASEM, considerando-se, para tanto: 1) Planos Educacionais do MERCOSUL; 2) Atas da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC -FD); 3) Estudos e Publicações do PASEM; 4) Atas do Grupo de Trabalho Ad Hoc e do Comitê Diretor do PASEM. Com esses materiais fez-se uso do *software ATLAS.ti* que permitiu codificar as principais orientações, temas e ações do PASEM. O processo de codificação foi indutivo, partindo dos objetivos deste trabalho e de conceitos teóricos mais amplos, fazendo uso do processo de saturação de códigos chegou-se aos 3 temas que serão aqui considerados: 1) como foi implementado o PASEM; 2) a(s) intersecção(ões) entre PASEM e SEM; e 3) algumas ações do programa.

Como sinalizado na introdução, o MERCOSUL encontra-se em um momento de turbulência em decorrência de questões políticas (locais), sendo acirrada pela pandemia da Covid-19. Os presidentes dos países membros apresentam posicionamentos com perspectivas ideológicas drasticamente distintas, como é o caso do Brasil e da Argentina, que respectivamente possuem um governo fundamentalista retrógrado e um governo de centro-esquerda⁷, provocando impossibilidade nos diálogos e logo, na articulação de políticas. Ademais, quanto ao acordo UE – MERCOSUL, este vem sofrendo oposição por parte de organizações não governamentais e de alguns países da Europa ocidental por questões socioambientais e de direitos humanos, principalmente com relação às posições, ações e manifestações do presidente Jair M. Bolsonaro (GIOTTO; ECHAI-DE, 2020). Outro aspecto que merece destaque diz respeito à retirada unilateral do Brasil do SEM, em novembro de 2019, logo após a eleição presidencial na Argentina, gerando um clima nebuloso, uma vez que, desde então o Brasil não participa das reuniões. Todavia, em termos formais as decisões e os encaminhamentos registrados em atas ficam sujeitos ao disposto no artigo 5º do documento Decisão CMC nº. 44/15, o qual regulamenta que na ausência de alguma delegação dos países membros as atas terão um prazo de 20 dias corridos para serem aprovadas, caso as delegações ausentes não manifestem nenhuma objeção. Portanto, permitindo ao Brasil manifestar-se caso seja conveniente em alguma situação, mesmo estando ausente na ocasião dos plenários ou tomadas de decisão do SEM.

Em meio a globalização econômica surgem, conforme Botto (2015, 2016), novos regionalismos, assim a autora explica que já existiam tais processos, mas a partir da década de 1990 estes aumentam e são chamados de “novos regionalismos” e podem ser classificados em 3 tipos, como: 1) estratégias dos países mais ricos para assegurar a hegemonia global (neoliberalismo), primeiro convergindo com o acordo GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*, em português, Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e depois com a OMC (Organização Mundial do Comércio); 2) uma reação defensiva frente as pressões da OMC e do capital transnacional; e 3) um processo que favorece sua participação no cenário global competitivo.

Com base na respectiva classificação, pode-se dizer que o SEM vem conduzindo suas ações no regionalismo do tipo 2 e 3, assim observa-se no campo da educação uma proposta defensiva bus-

duação em Educação, da Faculdade de Educação, da Unicamp e intitula-se: Política de Formação Continuada de Professores – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai: uma análise a partir do Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM).

⁷ Brasil - Jair Bolsonaro (jan/2019) sem partido; Argentina – Alberto Fernández (dez/2019), Partido Justicialista -Frente de Todos.

cando proteger a oferta nacional e evitar a entrada da oferta internacional educativa, fortalecendo e consolidando os aspectos regulatórios dos países, realizando processos de credenciamento, de reconhecimento de títulos e de mobilidade regional, privilegiando as universidades públicas e avançando para uma relação de cooperação solidária (BOTTO, 2016). Porém, o lugar do SEM é irrelevante para os mercados internacionais, tanto como compradores como provedores de educação internacional e a mobilidade regional vem ocorrendo majoritariamente para os países do hemisfério norte, como exemplo tem-se o caso do Brasil que em 1998 enviou 5 estudantes para Argentina e 602 para os EUA (Estados Unidos da América) e em 2015 enviou 163 estudantes para a Argentina e 17.445 estudantes para os EUA (DRI-OLIVEIRA; PULIDO-MONTES, 2021).

O SEM tem como pilar da agenda regional o ensino superior, promovendo a criação de agências de credenciamento nacionais e no âmbito do MERCOSUL a criação, em 2009, da RANA (Rede de Agências Nacionais de Credenciamento). Também, tem-se mais recentemente, a partir de 2016, o desenvolvimento da Plataforma Carolina Bori, sob responsabilidade do Brasil, que busca facilitar o intercâmbio de experiências entre as instituições credenciadas no Sistema ARCU-SUL (Credenciamento de Cursos Universitários do MERCOSUL), oficializado em 2008 por meio do acordo nº. 17/2008. Apesar de o SEM apresentar processos de regionalização educativa mais defensivos frente a globalização econômica a pesquisa identificou relações de transferência e de recontextualização de políticas educativas da UE para o MERCOSUL, visto que, desde o início do SEM a UE faz-se presente:

A la par, se destacan los avances con la UE, donde se pueden subrayar algunos acuerdos para implementar acciones en el MERCOSUR con apoyo de la UE, siendo estos: el Universitario MERCOSUR — proyecto de cooperación con la UE que apoyó el Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior y sustituyó este último — y el Programa de Apoyo do SEM (PASEM, en adelante), que fue desarrollado entre 2011-2016 y apoyado con inversiones de la UE, y que propuso acciones para la mejora de la formación inicial y para el desarrollo profesional de los docentes en la región (DRI – OLIVEIRA; PULIDO-MONTES; ALVENTOSA-BLEDA, 2020, p.133.).

Embora seja possível observar uma complexidade nas relações entre UE e o SEM, observa-se também algumas convergências, nas quais encontra-se explícita uma relação de subordinação das políticas educativas do Sul em relação às do Norte (DRI – OLIVEIRA; PULIDO-MONTES; ALVENTOSA-BLEDA, 2020).

(...) la educación es importante para el desarrollo económico y para el mantenimiento del modo de producción capitalista, pero con funciones y efectos muy diferentes en el hemisferio norte y sur, donde el norte es el que da las orientaciones y directrices hacia el sur. Con ese contexto el SEM establece objetivos que están sintonizados con organismos internacionales y con otros bloques económicos, en el que el EEE de la UE, es lo que se refiere al reconocimiento de títulos, el incentivo a la movilidad estudiantil y docente, formación y desarrollo profesional docente, con la meta de lograr la deseada calidad educativa, marcando profundamente la agenda educativa del MERCOSUR (DRI – OLIVEIRA; PULIDO-MONTES; ALVENTOSA-BLEDA, 2020, p.138).

Trata-se de uma explícita influência da UE junto ao SEM, em alguns momentos diretamente com recursos financeiros e em outros momentos, indiretamente como forma de valorizar o processo de regionalização educativa da UE, colocando-o como um exemplo para os demais países (menos ricos, menos “desenvolvidos”, mais vulneráveis, etc.), relacionado com o conceito do *Soft Power*

(NYE, 2004).

Para Botto (2016) os processos de regionalização educativa da UE e do MERCOSUL passam pelas estratégias de defender-se das pressões da OMC e do capital transnacional, que seria a regionalização do tipo 2, conforme classificação da referida autora. Entretanto, a UE se defende e cria condições de concorrer, por exemplo, com os EUA. Constituindo estratégias defensivas e ofensivas inerentes à globalização econômica, fortalecendo assim, em escala internacional a mercantilização e competitividade educacional, por meio da regionalização e da mobilidade para os demais países do mundo, atraindo recursos humanos com formação técnico-acadêmica de alto nível (fuga de “cérebros”), para isso conta com a existência de recursos financeiros e lideranças regionais e com a padronização dos modelos universitário nacionais, por meio do processo de Bolonha. Já o MERCOSUL se defende, mas não buscou atrair em grande escala estudantes externos, como fez a UE.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO ESTRATÉGIAS DO PASEM

Como um programa do SEM o PASEM em seus documentos descreve que o meio pelo qual tal programa escolheu para desenvolver suas atividades e alcançar seus objetivos foi o fortalecimento da formação de professores e o desenvolvimento profissional docente nos países do MERCOSUL. Para Ruiz (2019):

En este sentido, se puede evidenciar, cómo el PASEM tuvo como objetivo explícito la contribución a la mejora de la calidad educativa, el cual constituye uno de los eslóganes más poderosos de los procesos de reforma educativa estructural implementados en los países de América Latina en diferentes ciclos durante las últimas tres décadas. En este caso se consideraba que dicha mejora se lograría a través de otro eslogan que funciona como catalizador: el fortalecimiento de la formación profesional docente (en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), con la particularidad de llevar adelante acciones que suponen el diseño de políticas tendientes a consolidar el proceso de integración regional (RUIZ, 2019, p. X).

Pode-se afirmar que a formação inicial e continuada de professoras/es, ao associar-se diretamente à ideia de investimento na formação e na qualidade da educação, vem ocupando um lugar importante na/para a integração regional, vista como um catalizador para levar a cabo as reformas pretendidas pelos processos de globalização e de regionalização. Existem diversos movimentos que corroboram com essa análise e colocam os professores como sujeitos centrais dessas reformas e transformações, em âmbito internacional um exemplo importante é o TALIS (*Teaching and Learning International Survey*, em português, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) um teste criado em 2008 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com vistas ao impacto que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) teve nas políticas regionais e locais. O TALIS classifica o que é um “bom professor”, produz orientações a professores e diretores e sugere ações para que estes possam melhorar o ensino e a aprendizagem em suas escolas (ROBERTSON, 2016). Apesar de ser um programa mais recente a adesão dos países aos TALIS vem crescendo ao longo dos anos. Na esfera regional observou-se o movimento do SEM para a criação da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC-FD) em 2010 e, que antes de ser oficialmente uma comissão e fazer parte da estrutura orgânica do SEM, foi um Grupo de Trabalho (GT).

A criação da CRC-FD se dá paralelamente ao processo de estruturação e desenvolvimento do PASEM. Assim, além de incorporar 3 GTs (1- Educação e Diversidade; 2- Educação à Distância; e 3-

Formação de Professores de Português e Espanhol), também recebeu o Comitê Diretor do PASEM e compartilhou um subcapítulo no plano de ação 2011-2015 do SEM. Nesse cenário, percebe-se que a formação de professores ganhou espaço, lugar fixo e financiamento no âmbito do SEM, permitindo desenvolver ações mais efetivas e colocando a formação docente inicial e continuada da educação básica na agenda do SEM. A chegada do PASEM, juntamente com a chegada e oficialização da CRC-FD no SEM, sem dúvidas foi indutivo e possibilitou o desenvolvimento desta comissão, trazendo financiamento e possibilidade de ações efetivas com os países, o PASEM ficou sob a responsabilidade da CRC-FD.

Com relação ao caminho do PASEM existe outro ponto importante, pois, além da formação docente, este programa adicionou como meio o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um conceito que envolve vários fatores da vida dos professores como: estrutura institucional (carreiras, salários e organização escolar); formação inicial; e continuada (IMBERNON-MUÑOZ; CANTO-HERRERA, 2013). No caso do PASEM este fez uma redução do que se entende por desenvolvimento profissional docente, limitando as ações ao fator da formação continuada, entretanto, observa-se uma pequena tentativa de ampliação dessa discussão nas publicações e estudos sobre normativas e sistemas de formação docente realizados pelo programa.

No que se refere aos temas escolhidos para melhorar a formação docente, teve-se um tema geral “a consolidação do vínculos interinstitucionais” com ênfase nos seguintes subtemas: 1) no reconhecimento de estudos; 2) no desenho e gestão de políticas; 3) na alfabetização e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para ensino e a aprendizagem; e 4) no aprendizado de espanhol e português como lingua estrangeira. Na prática foram desenvolvidas 8 ações ao longos dos 5 anos do PASEM, que podem ser organizadas em 3 grandes grupos: **1. Mobilidade:** *Pasantías* (estágios); Visitas de intercâmbio e; Encontros e Seminários; **2. Publicações:** Estudos e Publicações; Documentos de Políticas e; Materiais Multimídia; **3. Concursos e Redes:** Concursos de experiências inovadoras e; Subvenções para formação e consolidação de redes interinstitucionais.

A mobilidade foi o grande destaque do programa, principalmente no que se refere a ação chamada de *pasantías*. Esta promoveu 25 estágios e mobilizou 349 estagiários, funcionários que trabalhavam na gestão do sistema de formação de professores e diretores e/ou coordenadores de instituições formadoras dos países integrantes do PASEM. Os estágios foram realizados em organismos e instituições dos quatro países envolvidos no programa, a proposta era que as *pasantías* pudessem contribuir com o desenvolvimento de políticas e práticas de formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Outro grupo de ações importantes foram as publicações de estudos, pesquisas e documentos de política. Tais materiais estão disponíveis gratuitamente⁸ e sua produção mobilizou pesquisadores de universidades dos quatro países em um processo de mapeamento sobre as normativas e os sistemas nacionais de formação docente inicial e continuada de cada país, também foram realizados estudos sobre a qualidade da formação docente, as TICs e o ensino de espanhol e português nas políticas de formação docente. São materiais importantes com muitos dados da região que podem colaborar com o desenho das políticas no campo da formação docente regional. Esses documentos descrevem a relevância de se construir uma proposta de integração regional no âmbito das políticas de formação docente que privilegiem uma formação com aspectos sociais, históricos, culturais e políticos da região, em especial a história dos povos originários, da colonização, dos povos do continente africano que foram escravizados, dos processo de independência e da construção das nações, assim como a história mais recente relacionada com a ditadura e os governos autoritários.

⁸ Todas as publicações do PASEM estão disponíveis gratuitamente para serem baixadas de forma eletrônica na página da editora Teseo, disponível em: www.editoralteseo.com.

Mesmo com o término do PASEM em 2016, observou-se que muitas das ações desenvolvidas pelo programa foram incorporadas no plano de ações do SEM de 2016-2020, constituindo uma agenda educativa regional que incorporou a formação docente inicial e continuada dos professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES PARA O DIÁLOGO

Considerando-se as contribuições de Ruiz (2019) e apreciação de algumas das ações do PASEM evidencia-se uma difusão e tradução de conceitos que estão na agenda global em termos de políticas de formação docente. Todavia, quanto às tentativas de levá-las à cabo em um contexto de integração regional como o do MERCOSUL, observam-se desafios de ordem socio-históricas-culturais, conjunturais, político-econômicos que incidem no processo de implementação de políticas do SEM, desacelerando-os ou ressignificando-os, principalmente pela instabilidade socio-política e econômica da região. Descolonizar a forma de fazer política nos países com longa história de uma topografia subjugada globalmente faz-se urgente para que saiam da fase dos ensaios, reuniões, diagnósticos e planos para efetivação da experiência integracionista.

Entretanto, a formação de professores passa a constituir-se em uma parte importante nas estratégias do SEM, principalmente, a partir dos Planos de Ação de 2011- 2015 e de 2016-2020 com a criação da CRC-FD como parte da estrutura fixa do SEM e o desenvolvimento do PASEM. Com o PASEM o SEM recebeu financiamento para o desenvolvimento da CRC-FD e de ações efetivas, além disso, no plano 2016-2020 aumentam-se as metas, propostas e ações com relação a formação docente inicial e continuada, incorporando muitas das ações do PASEM, encerrado em 2016, afirmando as influências deste programa no SEM. Desse modo, o lugar dos professores no processo de regionalização educativa do MERCOSUL passa a constituir-se em um eixo em destaque na agenda regional.

REFERENCIAS

BOTTO, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, 16(6), 90-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a5.pdf>

BOTTO, M. (2016). La política de educación superior en el MERCOSUR: ¿un modelo contrahegemónico? **Integración y Conocimiento**, 5(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14696>

GIOTTO, L.; ECHAIDE, J. (2020). **El Acuerdo entre el Mercosur y la Unión Europea: Estudio Integral de sus causas y efectos**. CLACSO.

IMBERNON-MUÑOZ, F.; CANTO-HERRERA, P. J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, núm. 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

MERCOSUL/CMC/DEC. No 44/2015.

MOMMA, A. M.. **As políticas educacionais brasileiras de ensino fundamental no contexto do Mercosul: perspectivas e desafios para o processo de integração**. 2001. 249p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252240>>. Acesso em: 26 maio de 2021.

- NYE, J. (2004). **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: Public Affairs.
- OLIVEIRA-DRI, W. I.; PULIDO-MONTES, C.; ALVENTOSA-BLEDA, E. (2020). Regionalización Educativa: Comparaciones entre UE y MERCOSUR bajo una perspectiva global de la educación. En L.M. Lázaro & A. Arrabal (Eds.), **La educación en América Latina en el horizonte del 2030** (en prensa). Tirant Lo Blanc.
- OLIVEIRA-DRI, W. I.; PULIDO-MONTES, C. (2021). **Los Planes Educativos del MERCOSUR y la recontextualización de sus políticas en Brasil**. (no prelo).
- PERROTTA, D. (2013). La vieja nueva agenda de la educación en el MERCOSUR. **Densidades**, 13, 43-76.
- PERROTTA, D. (2016). MERCOSUR, regionalismo regulatorio y gobernanza de la educación superior. **Relaciones Internacionales**, 51, 1-22.
- ROBERTSON, S. L. The Global Governance of Teachers' Work. *In*: MUNDY, K.; GREEN, A; LINGARD, B.; VERGER, A. (ed.). **The Handbook of Global Education Policy**. Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd., 2016. p. 275-290.
- RUIZ, G. R. El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR: intentos de integración y limitaciones de las reformas en la formación de profesorado. **Foro de Educación**, 17 (26), p. 277 – 299, 2019.
- VERGER, A.; HERMO, J.P. (2010). The Governance of Higher Education Regionalisation: Comparative Analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. **Globalisation, Societies and Education**, 8(1), 105-20. DOI: 10.1080 / 14767720903574116

LA INCLUSIÓN DEL PLANEAMIENTO COMO HERRAMIENTA DE GOBIERNO. ARGENTINA, PERÍODO 2003-2015.

Gabriela Andretich

Bárbara Correa

Andrea Hernán

Emilia Sosa Passarino

Antonella D'amelio

Juan Pablo Cassaretto

Lorena Romero

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

Este artículo es un aporte a la investigación “Políticas educativas comparadas de Brasil y Argentina. Primera etapa: los procesos de planeamiento a nivel nacional posteriores a los ‘90”¹. El objetivo específico para este texto es argumentar la hipótesis acerca de la apropiación del planeamiento como una herramienta política de gobierno. El texto incluye un recorrido histórico de los vínculos entre Estado y planificación, luego se enfoca en analizar -en el período que va del 2003 al 2015- qué apropiación hace el Estado de la planificación, cómo se posiciona frente a ella y, específicamente, cómo aborda el proceso de planeamiento en materia educativa y qué propuestas hubo en este sentido. Las herramientas de recolección son básicamente documentos de la época. Al cierre del texto se exponen brevemente algunos ejes que encaminan la propuesta de planeamiento a nivel macro hacia una perspectiva situacional y participativa, las mismas habilitan la continuidad y profundización del proceso de investigación.

1. LOS ANTECEDENTES EN LA VINCULACIÓN ESTADO Y PLANIFICACIÓN

Para entender la apertura a procesos de planeamiento desde el sector estatal en los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernandez es necesario repasar rápidamente el camino recorrido en el vínculo Estado y Planificación considerando lo que ocurrió en América Latina en general y en nuestro país en particular.

Siguiendo una línea histórica, la relación entre la política y los procesos de planificación estatal ha ido adquiriendo diferentes formas, tanto en términos conceptuales como metodológicos. La cartera educativa aparece tardíamente incorporada a estos procesos puesto que la mirada central, en los inicios de la planificación estatal, estuvo puesta en el desarrollo económico. Las primeras experiencias a nivel mundial de planificación estatal se desarrollaron a principios del siglo XX asociadas, por un lado, a las crisis que enfrentaron algunas de las principales economías nacionales europeas y, por otra parte, a la novedad que representó el surgimiento de las economías socialistas. Ya en el período de posguerra, Haberkon dice:

¹ Este proyecto es financiado por la Universidad Nacional de Entre Ríos, dirigido por las Dras Gabriela Andretich (UNER) y Silvina Fernández (UFRJ).

Desde el período de posguerra y hasta fines de los '70, tanto las economías periféricas como las principales potencias mundiales continuaron desarrollando procesos de planificación: las primeras, como una herramienta que les permita salir del círculo del atraso y la dependencia; las economías centrales para iniciar los procesos de reconstrucción luego del conflicto bélico. En ambos casos, las experiencias presentaron algunos éxitos y muchos fracasos, y se caracterizaron por abordar los procesos de planificación de manera rígida (2016, pág. 1).

Dentro de este período, ubicados en América Latina, pueden encontrarse las primeras referencias al sector educativo y sus antecedentes de planificación. Es de señalar que en los países en los que se pusieron en marcha reformas educativas de significación, el planeamiento asumió rasgos diferenciados, de carácter pragmático, donde estuvo más fuertemente implicado con el proceso de gobierno en su conjunto; en nuestro continente, cuentan con planes nacionales de educación Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Perú y República Dominicana. En el resto fue perdiendo gradualmente significación hasta asumir un carácter meramente burocrático. Éste ha sido el caso de la Argentina y de otros países latinoamericanos.

En los años '80, Gurrieri pone en debate, desde la CEPAL, la vigencia del Estado planificador –propio de la concepción “cepalina” tradicional– en la crisis de esos momentos, analizando el rol estatal según distintas formulaciones políticas y las exigencias para la planificación. Desarrolló, entre otras, las siguientes proposiciones básicas: la de la necesidad de fortalecer el aparato estatal, la de establecer y consolidar las auténticas modalidades democráticas de organización política, haciendo énfasis en la necesidad de la participación social y en la de búsqueda de consensos y en el control social democrático de los principales núcleos de poder estatales y privados. Planteaba todo esto en un marco de equidad, superando las situaciones de profunda desigualdad económica, étnica, social y cultural existentes en América Latina.

La discusión en CEPAL abrió reflexiones en torno a los procesos de planeamiento que dieron origen a algunas experiencias interesantes. Entre ellas se destaca la propuesta de un nuevo modelo renovado -al que se denominó como planeamiento dinámico, “rolling planning”; éste consistía en asumir metodologías que tuvieran en cuenta los constantes cambios y la rapidez de los procesos sociales y económicos, que se enriqueciesen permanentemente con los aportes de la investigación, que adoptasen estrategias de innovación ya que las opciones son diversas según las circunstancias, y que se desarrollasen en un marco de carácter participativo. Esta última premisa tendía a que “cada comunidad nacional o local desempeñe un papel protagónico en la interpretación y orientación de su propio desarrollo (...) sólo un proceso de esta naturaleza -generado auténticamente en las bases y no impuesto desde los niveles superiores- permitirá un cambio de actitud en la población” (Fernández Lamarra, 2006, pág. 53). Esto, teniendo en cuenta que el cambio de actitud y la participación se condicionan recíprocamente, ya que, a medida que se obtienen cambios en las actitudes se hace posible una mayor participación.

Según Teske (2008), a partir de la crisis socioeconómica de América Latina en los '80, se inaugura una etapa en los vínculos entre planeamiento y Estado, que provocó enormes repercusiones en la educación pública, la cual había sufrido un notorio deterioro. La crisis del Estado Docente, acentúa las tendencias que vinculan la planeación con las estructuras económicas. La visión sistémica de la educación junto a la escasez de recursos, permiten asociar esta etapa a un período de búsqueda de consideraciones y decisiones en diferentes ámbitos. La profundización de la crisis financiera introduce el interés por la “governabilidad”. En términos teóricos, a la planificación estratégica se le agrega el tema situacional sugerido por Matus, o el de la viabilidad de las políticas. En el campo operativo se inicia un triple desplazamiento: la escasez de recursos hace de la gestión, por una parte, un ejercicio de técnicas presupuestarias; por otra, una preocupación

de conducción política del proceso en el sentido de asegurar la gestión del sistema mediante la concertación; el tercer desplazamiento se traduce en una fragmentación de la planificación y de la gestión en acciones que ocurren en diversos lugares del sistema, quebrándose así, el proceso integrador y multiplicándose en consecuencia, los lugares y las entidades planificadoras (Fernández Lamarra y Aguerro, I., 1969, en Teske, 2008, pág. 6).

Aunque sin la profundidad que merece el tema, cabe incorporar en este recorrido de vínculos entre el Estado y la planificación, la alianza entre política y ciencia que “como bien señaló Matus (1972:38), no se trata solamente de la relación entre dos procesos (planificación y desarrollo), sino también de una relación entre grupos humanos entre los que se encuentren políticos, técnicos, burócratas y grupos sociales organizados” (Bentancur, 2010, 10). Siguiendo los argumentos de este autor, los avances logrados el siglo pasado en relación a niveles de conocimiento en los campos de las ciencias sociales, la administración pública y la estadística posibilitó la promoción de políticas públicas asentadas en bases más sólidas y con pretensiones de previsión y operación sobre el futuro. “A su vez, en modelos más maduros de planificación, el estudio de las condiciones políticas impregnó los modos en que el saber especializado se aplicaba a la proyección y a la intervención estatal” (Bentancur, 2010, pág. 3).

Siguiendo los acontecimientos mundiales, el proceso de internacionalización de la actividad productiva primero, y financiera luego, liderado por grandes corporaciones, indujo en el ámbito de las empresas transnacionales la necesidad de un planeamiento global de sus actividades, denominado estratégico. “Esta visión «estratégica» también fue adoptada por algunos Estados nacionales, luego de los fracasos alcanzados con la planificación tradicional” (Haberkon, 2016, pág.1).

En alguna medida en los años ‘80 y fundamentalmente durante los ‘90, en pleno auge neoliberal, los Estados nacionales cedieron sus espacios de participación y decisión al mercado. Lo que se evidencia en un corrimiento del rol del Estado planificador de políticas públicas y sociales, en la privatización empresas e infraestructura y en la desregularización de actividades económicas. Se transfirieron las responsabilidades de gestión desde el gobierno central a los gobiernos regionales y/o locales, muchas veces sin la consecuente capacidad de gestión. Ejemplo de esto, en nuestro país, es el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias (las que quedaban de traspasos iniciados años antes).

Luego de la crisis económica, social y política del 2001, en Argentina, el Estado vuelve a escena en todas sus dimensiones. En los últimos años, el planeamiento ha vuelto a considerarse una herramienta significativa que permite orientar las políticas públicas, tal como se demuestra a través de la diversidad de planes estratégicos que se han desarrollado: planes nacionales, provinciales, municipales, sectoriales, micro-regionales (Haberkon, 2016).

2. LA PLANIFICACIÓN EN LA PROPUESTA DEL GOBIERNO DE NÉSTOR KIRCHNER

Desde el inicio de la gestión, el presidente Néstor Kirchner marcó la decisión de recuperar la planificación como herramienta fundamental en manos del Estado. Se visualiza la necesidad de construir un Estado orientador y articulador de acciones, capaz de prever las demandas de inversión en todos los sectores y niveles. Desde 2003, la intervención del Estado cobró protagonismo en distintos ámbitos...

De haber viabilizado la libre o irrestricta explotación, disposición y circulación de bienes y haber privilegiado la entrada de capitales extranjeros, junto a una reducción brusca en la inversión del sector público, el Estado cambió su rol participando en inversiones, regulando actividades y

diseñando políticas territoriales (Schweitzer et al, 2017, s/p).

Según este grupo de investigadores de la UBA -que indagó los procesos de planificación en el período de gobiernos kirchneristas, pero haciendo foco en la cuestión territorial-, los procesos de planificación sectoriales y territoriales, se plasmaron en el diseño de planes estratégicos con distintos formatos, que avanzaron a ritmos diferentes y ...

(...) esos planes se han ido formulando de forma paralela por diferentes dependencias del Estado mientras que, al mismo tiempo, se fueron concretando proyectos de distinta envergadura –vinculados o no a esos planes– y más o menos articulados entre sí (Schweitzer y Larrain 2012 en Schweitzer 2017, pág.2).

Tal como sostienen Schweitzer y su equipo (2017), en el período estudiado, el planeamiento es considerado como instrumento de política pública, los planes sostienen la búsqueda del bien común, hacen énfasis en el rol del Estado y plantean la necesidad de recuperar el Estado como actor primordial de procesos de desarrollo regional. También es de destacar que esta posición es valorable para un país sin tradición sostenida en planificación (en Educación sobre todo) y con una fuerte impronta neoliberal en los '90 donde las riendas eran conducidas más por el mercado que por el Estado.

Muestra de esta perspectiva son los numerosos planes nacionales sectoriales propuestos en el período: Plan Estratégico Industrial, Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable; Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial Participativo y Federal; Plan Estratégico Minero; Plan Estratégico Territorial; Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora” y en el marco de este Plan, se creó el Programa Transversal Integrador del Sistema Nacional de Innovación.

Gran parte de estos planes no se concretaron por motivos presupuestarios o bien por exceder en sus planteos los tiempos de la gestión presidencial. Aun así, se reconoce la mirada a mediano y largo plazo.

Cabe recuperar algunas líneas argumentativas del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología para complementar lo que ya se anticipó sobre la decisión del Estado de asumir el planeamiento como herramienta política. Estas razones tienen su punto de partida en la crisis de convertibilidad y en la necesidad de revertirla.

Este proceso de reversión de la situación económica y social no es sólo el resultado de la reorientación de la política macroeconómica sino que se inscribe en el marco de un proceso más profundo de recomposición de lo político, de revalorización de lo social y, fundamentalmente, de reconfiguración de las relaciones y la primacía entre estas tres dimensiones. En este sentido, un dato central del escenario de post-crisis es lo que se suele denominar como la “reconstrucción de la estatalidad”, entendida como la resignificación de la capacidad del Estado de intervención estratégica y de su legitimidad qua agente político (Plan de Ciencia y Tecnología 2012-2015).

En términos concretos, el gobierno pensó la vuelta a la estatalidad con avances en materia de responsabilidad del sector público frente a la ciudadanía, principales destinatarios de sus decisiones y políticas y con una recomposición de las capacidades de gestión, técnicas y de implementación para concretar estas líneas, nada mejor que una profundización de su capacidad de planificar explicitando prioridades nacionales.

También del plan de Ciencia y Tecnología se puede extraer la idea del desempeño de un papel

proactivo del Estado en la creación de una nueva esfera pública basada en el surgimiento y consolidación de redes Estado-actores sociales efectivas en la identificación de problemas críticos y el diseño e implementación de respuestas.

3. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y SU PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DURANTE LOS GOBIERNOS KIRCHNERISTAS

Centrándonos en Educación, entendemos que este ministerio compartió la mirada planificadora del Estado, lo que se hizo evidente tanto en su estructuración como en la propuesta de variados planes y programas.

Compartimos los tres argumentos que Bentacur (2010, 2021) considera en este resurgimiento de los planes en educación: el primero coincidente lo ya dicho en relación a los efectos del neoliberalismo que desembocan en un mayor protagonismo de los Estados en la orientación de los procesos sociales; en segundo lugar, hay que considerar el nuevo impulso desde los organismos supranacionales –especialmente UNESCO–, dirigido a recuperar una concepción estratégica e integral del sistema educativo, en pos de la consecución de objetivos que expresan el derecho ciudadano a la educación y por último, “la nueva generación de leyes que regulan la educación en la región han tendido a constituir marcos programáticos y a encomendar misiones específicas a las autoridades de la enseñanza, susceptibles de ser encaradas por la vía del plan” (Bentancur, N, 2010,9).

El organigrama del Ministerio de Educación durante el período estudiado muestra claramente la posición que asume el planeamiento. Por debajo del Ministro, se conformaron dos Secretarías (de Educación y Políticas Universitarias), éstas reunían en total cinco subsecretarías entre las cuales se encontraba la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. La misma tenía la responsabilidad de coordinar y efectuar el seguimiento de las acciones relativas al planeamiento, desarrollo e implementación de políticas y estrategias de mejoramiento del sistema educativo nacional. Sus funciones específicas eran: “Coordinar y apoyar los procesos de planificación de las distintas áreas del Ministerio de Educación, Efectuar el seguimiento de las metas de corto, mediano y largo plazo acordadas entre la gestión educativa nacional y las Provincias y la CABA; Realizar análisis prospectivos derivados de la aplicación de las políticas educativas; Elaborar información estratégica para la toma de decisiones en el mediano y largo plazo; Supervisar y apoyar el accionar de la Red Federal de Planeamiento Educativo y el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las jurisdicciones; Entender en el análisis y actualización permanente de los costos del sistema educativo, incluyendo las situaciones fiscales y presupuestarias de las jurisdicciones y Gestionar los convenios bilaterales derivados de la aplicación de las Leyes del Sistema Educativo” (Ministerio de Educación, página web, 2013).

Haciendo foco en lo que ocurrió en materia de planeamiento de la educación, primeramente hubo un período de sanción de leyes (Ley de Educación N° 26.058 Técnico Profesional, Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo y Ley N° 26.206 de Educación Nacional), que brindaron un marco normativo para orientar acuerdos sobre el diseño e implementación de las políticas educativas, es decir que constituyen el proceso de planeamiento. Se sostiene en la introducción de los planes educativos de la época en cuestión que el cumplimiento de las leyes requería de la expresa voluntad política del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para desarrollar las capacidades estatales necesarias que permitan anticipar y priorizar las estrategias, metas, acciones y recursos en el mediano y corto plazo.

A ese primer momento de discusión y formulación de leyes le siguió la fase de enunciación de líneas estratégicas y propuestas de acción que incluyó una gran variedad de planes y programas

(a nivel nacional) y proyectos (a nivel jurisdiccional e institucional). Los planes fundantes en el período son:

- Programa Integral para la Igualdad Educativa (Res. 316/04 MECT), destinado a escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad por fragmentación social y desigualdad de oportunidades educativas. Se definió como una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel.
- Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. N° 79/09 CFE). Favorecía la integración de políticas nacionales, provinciales y locales 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.
- Plan de Mejoras Jurisdiccionales e Institucionales de la Educación Secundaria (Res. 88/09 CFE). Planteó la generación de cambios en la cultura institucional para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, de modo que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos.
- Programa Conectar Igualdad (Decreto PEN 459/10 - Res. CFE N° 123/10). Este programa se implementa en forma conjunta con la Administración Nacional de Seguridad Social (AN-SeS), el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios y la Jefatura de Gabinete. Orientado a promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas, mediante la entrega de una computadora portátil a todos los alumnos y docentes de la educación secundaria de gestión estatal y educación especial, y la instalación de aulas digitales móviles con computadoras portátiles para los Institutos Superiores de Formación Docente.

4. EJES DE LA PERSPECTIVA DE PLANIFICACIÓN DESDE LA DOCUMENTACIÓN OFICIAL

Se exponen a continuación, muy suscintamente los tres ejes que, a nuestro criterio, encaminan la propuesta de planeamiento a nivel macro hacia una perspectiva situacional y participativa. Se prioriza aquí la referencia a la política sectorial en materia educativa.

4.1. PARTICIPACIÓN

Cabe retomar algunas ideas expresadas por Robirosa en un artículo publicado, coincidentemente, al inicio del período kirchnerista, donde desarrolla la problemática de la participación en la gestión. Sostiene que:

La planificación tradicional -y su metodología básicamente tecnocrática- supone un Estado fuerte, actor único o fundamental en inducir respuestas previsibles de los otros actores sociales y en el modelamiento de los diversos escenarios. Hoy el Estado debe compartir la tarea con otros actores sociales, con aquéllos que sean pertinentes en cada escenario de gestión (Robirosa, 2004, 1).

Ésto no significa, según entiende Robirosa -retomando la idea de Matus-, que el Estado pierda su rol de gestor; coincidimos en que es un actor social indispensable e indeclinable en los procesos de planificación. Sin embargo, para poder llevarlos a cabo precisa abrir espacios de participación e involucrar activamente a otros actores sociales, para consensuar los lineamientos políticos generales de su gestión y conseguir apoyo. Esto último se traduce en recursos y capacidades de ac-

ción, que tienen sentido en el proceso de planeamiento en función del establecimiento de metas concertadas en conjunto.

Si el Estado no logra desarrollar esta estrategia de apertura a la participación de actores sociales claves, el proceso se verá obstaculizado en repetidas oportunidades por los conflictos generados a raíz de la competencia entre ellos para ganar control y en favor de sus intereses particulares.

En función de lo expuesto, se evidencia que la participación, no gana fuerza por propiciar una perspectiva de derechos humanos y sociales, donde los ciudadanos, representados a través de diferentes organismos y colectivos, puedan intervenir en las problemáticas que repercuten directamente en su cotidianidad; la participación en los procesos de gestión toma relevancia y se convierte en herramienta eficaz en tanto estrategia de consenso para la construcción de viabilidad.

En relación a los mecanismos implementados desde los procesos de planificación del período estudiado, para la formulación y concreción de planes y programas se han previsto distintas formas de actuación y dispositivos para la participación de actores políticos, privados y de la sociedad civil, pero fundamentalmente para la construcción de consensos a nivel de las provincias. En los fundamentos de varios de los planes se sostiene que el proceso de planificación debe ser flexible, abierto, descentralizado y con un fuerte énfasis procesal, cuyo objetivo no sea definir taxativamente los pasos a seguir por los actores sino generar las condiciones para que ellos definan sus propios cursos de acción, los evalúen y reorienten de ser necesario, en función de las particularidades contextuales. Sumado a esto, el Consejo Federal de Educación se fue posicionando como el espacio privilegiado para la participación de las provincias en la producción y aprobación de los textos normativos y, por ende, en la definición de la política sectorial.

En vinculación con las políticas educativas del período en estudio, hay una correlación con la presentación, desde el discurso oficial, de una estrategia de participación amplia mediante la incorporación de sectores sociales a las discusiones, como es el caso de los sindicatos docentes. De todas maneras, no podríamos afirmar la existencia de un consenso social amplio. Feldfeber y Gluz (2011), plantean en su análisis -sobre el período de gobierno de Néstor Kirchner y la sanción de un grupo de leyes educativas de gran relevancia-, que los mecanismos de consulta a través de los cuales se intentó concretar la estrategia participativa fueron cuestionados debido a la falta de condiciones óptimas para generar espacios y viabilizar tiempos de discusión que propiciaran la incorporación efectiva de diferentes puntos de vista, así como también se reconocieron dificultades en la circulación de la información.

4.2. FEDERALISMO

Las leyes federales nacionales sancionadas durante el gobierno de Néstor Kirchner constituyen leyes de base, es decir, brindan un marco o programa legislativo general que debe ser desarrollado por otra autoridad que suple o completa todo lo no previsto. En relación a quién planifica en educación durante el período de estudio, es importante considerar que a partir de esas leyes se crearon el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el Consejo Federal Educación (CFE), este último integrado por el Ministro de Educación de la Nación, los responsables del área de educación de las provincias y tres representantes del Consejo de Universidades. Estos tres organismos se proponen integrar y construir una base común para todas las jurisdicciones y así acompañar la conformación de un sistema educativo nacional, donde la administración de las instituciones educativas esta descentralizada en las provincias, pero bajo principios rectores centralizados. La herramienta política para operar en este proceso fueron principalmente resoluciones, en el caso de las provenientes del CFE, en la Ley Nacional de Educación, les otorga el carácter de obligatorias cuando este organismo lo disponga (LEN, artículo 118).

La profusa legislación derivada proveniente del CFE, cuya estrategia política es la de concertación, fortaleció un nuevo centro de regulación cuyo locus de gobierno es el federal -en interacción con lo nacional y lo jurisdiccional-. Sobre esto, Guillermo Ruiz (2016) plantea:

...bajo la retórica de la promoción de asistencia técnica o financiera, el locus gubernamental de lo federal, como nivel de gobierno del sistema, fijó la agenda a través de la discusión, la aprobación e incluso la implementación de programas y planes de interés nacional que penetraron en los ámbitos jurisdiccionales provinciales con el propósito de armonizar las políticas, las acciones y las estrategias de regulación de los sistemas educativos que componen en el sistema nacional (Ruiz, 2016, pág. 62).

El contenido del texto de la LEN, el desarrollo normativo de este periodo y cómo se fueron configurando las competencias entre el Estado Nacional y Provincial, produjo que se instituyeran tres niveles de gobierno de la educación: a) nivel federal b) nivel nacional c) nivel jurisdiccional. Partiendo de esta particularidad y cobrando centralidad el CFE en las definiciones de las políticas educativas durante este periodo, la planificación de la educación se organizó en dos niveles: el primero, la elaboración de planes nacionales de educación enmarcados y avalados en resoluciones del CFE y luego, un segundo nivel, en el que éstos son retomados por las jurisdicciones, traducidos, resignificados y materializados en planes jurisdiccionales o normativas provinciales.

4.3. INTERSECTORIALIDAD

Otra de las características que fueron adquiriendo las políticas post 2003, es la rearticulación de las políticas económicas, productivas y sociales en contraposición con el enfoque de “desenganche” entre ellas y de priorización de la dimensión económica prevaeciente en los años noventa. Esto se reflejó en la priorización y búsqueda de un patrón de crecimiento mucho más integrador e inclusivo, que tuvo correlato en un conjunto de políticas públicas y programas gubernamentales dirigidos a combatir la pobreza, mejorar las condiciones de inclusión social y la distribución de la riqueza. La redefinición de los esfuerzos iniciales en tales direcciones, tuvo como una de las expresiones más destacadas al programa de Asignación Universal por Hijo implementado en 2009, habla a las claras de un proceso de aprendizaje importante del sector público en el diseño e implementación de políticas sociales. También son parte constitutiva del nuevo patrón de crecimiento las políticas de recuperación del empleo, de combate al empleo precario y de creación de empleo de calidad como asimismo de la recuperación de las instituciones públicas regulatorias de las relaciones de trabajo (Plan Nacional de Ciencia y Tecnología).

En tal sentido, es primordial entender que la noción de la intersectorialidad remite, en principio, a la integración de distintos sectores con vistas a la solución de problemas sociales. Sin embargo, el término tiene diversas connotaciones según las premisas que se adopten e, incluso, según qué se entiende por “sector”. Retomando a Cunill Grau (2014), la acción intersectorial remite a la integración de diversos sectores, principalmente —aunque no sólo— gubernamentales, con vistas a la solución de problemas sociales complejos cuya característica fundamental es su multicausalidad. Implica, además, relaciones de colaboración, claramente no jerárquicas e incluso no contractuales.

Matus (1992) sostiene que epistemológicamente no es posible abordar problemas (complejos y contradictorios) fragmentándolos, se necesita una mirada matricial (es la mirada por sectores, combinada con la mirada por problemas), proponiendo de esta forma, una articulación en el territorio a lo largo de toda la estructura vertical del problema, desde la macroestructura a la microestructura. Se apunta a tratar un problema y ese ayudará a resolver otros.

Para profundizar la noción de intersectorialidad, nos remitimos a dos premisas que se han detectado hasta ahora:

1. Una premisa es que la integración entre sectores posibilita la búsqueda de soluciones integrales.
2. Otra premisa, que sustenta una parte del discurso sobre la intersectorialidad es que, la integración entre sectores permite que las diferencias entre ellos puedan ser usadas productivamente para resolver problemas sociales.

Detener la mirada sobre las acciones intersectoriales que se estructuran y gestionan desde el 2003 en adelante, permite visibilizar un nuevo ciclo de las políticas económicas, productivas y sociales en relación a los '90. Varias son las iniciativas que se desarrollan en Argentina para asegurar un piso de protección social. Sin embargo, los avances en pos de lograr una política articulada al respecto son aún insuficientes. Merece destacarse, no obstante, que desde el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) se promovieron dos líneas de acción que tuvieron explícitamente ese propósito, procurando llevar a un mismo territorio (en donde se observan altos niveles de vulnerabilidad) las acciones de programas vigentes en diferentes áreas de gobierno.

Como ejemplo de la perspectiva intersectorial que adquieren las decisiones políticas en el período estudiado, podemos mencionar a las Mesas Socioeducativas para la inclusión y la igualdad. Esta propuesta surgió de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) con el propósito de fortalecer espacios de trabajo intersectorial en relación con las metas prioritarias del plan en nivel inicial, primario, secundario y de la modalidad de adultos², especialmente pensado para las localidades en situación de mayor vulnerabilidad. Se trata, concretamente, de espacios de trabajo intersectoriales conformados por actores sociales y educativos (escuela, municipios, organizaciones sociales) que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de niños y jóvenes. Las Mesas apuntaban a “que todos los niños y jóvenes accedan a la escuela, que todos reciban una propuesta educativa de calidad, que todos logren apropiarse de los saberes que la escuela distribuye, que logren trayectorias escolares continuas y completas” (Ministerio de Educación, 2012). Desde las Mesas Socioeducativas, las trayectorias escolares y educativas se miraron desde el espacio más amplio y contextualizado del territorio, para ello se convocaba a la formulación y desarrollo de estrategias de acompañamiento a los/as estudiantes y/o familias a diferentes actores e instituciones (público, privado y organizaciones intermedias); intervenían aquellas expresamente vinculadas a la educación de los jóvenes junto a instituciones ocupadas del acceso a la salud, el desarrollo social, la atención de la infancia y niñez y aquellas que promueven la participación juvenil y las familias.

PARA SEGUIR

El texto presenta algunas afirmaciones en tanto la apropiación de la planificación como una herramienta de gobierno en el período que abarca la investigación (2003 a 2015), también hay indicios sobre la perspectiva que esa planificación adquirió a nivel macro. Esto último se analizó en el artículo a partir de componentes sobresalientes de los planes y programas analizados, nos referimos al federalismo, la participación y la búsqueda de intersectorialidad. Ahora bien, lo aquí expuesto se funda en documentos oficiales producidos en la época estudiada como así también artículos de investigadores que abordan temáticas similares. Es claro que es necesario comple-

² Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades.

mentar esta mirada con las voces de los actores, tanto de los funcionarios como de los beneficiados por los planes, programas y proyectos de la época. Esta etapa es la próxima a encarar con el equipo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BENTANCUR, N. (2010). *Los Planes Nacionales de Educación: ¿Una nueva generación de políticas educativas en América Latina?* V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.academica.org/000-036/26>

BENTANCUR, N. (2021). *El “derecho a la educación” como nuevo concepto estelar de las políticas educativas en América Latina*. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas (pp. 13-15).

CUNILL -GRAU, N. (2014). *La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico-conceptual*. Gestión y política pública, 23(1), pp 5-46.

DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS (2012). *Mesas Socioeducativas para la inclusión y la igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación.

HABERKORN, M. J. (2016). *Planificación estratégica y políticas públicas. Un análisis comparado de tres planes estratégicos en el período de postconvertibilidad*. Tesis Maestría en Administración Pública, Universidad Nacional del Litoral.

FELDFEBER, M. (2006) Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, pp. 53-72.

FELDFEBER, M; GLUZ, N (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”* Educ. Soc. vol.32 no.115 Campinas Apr./June 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006) *Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas* en Fernández, N. (2006). *Política, planeamiento y gestión de la educación*. Argentina: UNTREF.

GLUZ, N.; CHIARA, M. (2007) *Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE)*. Momento 1: La puesta en marcha e implementación del programa y su contexto. Buenos Aires: DINIECE; MECYT. (Documento de trabajo).

MATUS, C. (1992): *Política, Planificación y Gobierno*; ILPES/OPS/ALTADIR, Caracas.

MOREIRAS, D. A. (2014). *Planes de Mejora Institucional: reflexiones, propuestas*. Disponible en: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0905_01.pdf

ROBIROSA, M (2004) *La participación en la gestión: justificación, malos entendidos, dificultades y estrategias*. Publicación Digital Mundo Urbano. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php/ano-2002/54-numero-18/79-4-la-participacion-en-la-ges->

RUIZ, G. (2016): *Reformas educativas nacionales: definiciones normativas y voces públicas*. En G. Ruiz, *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales* (pp. 53-97). Buenos Aires: EUDEBA.

SCHWEITZER, M., CARRIZO, S. C., SCARDINO, M., PETROCELLI, S. P., SCHWEITER, P., & CARENA, M. L. (2017). *Planificación en Argentina a principios del siglo XXI*. Disponible en: <https://area.fadu.uba.ar/area-23/schweitzer23/>

TESKE, E. G. (2008). *Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), (pp. 1-18).

EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS.

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CURRÍCULO EMERGENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rosane Carneiro Sarturi¹

Antônio Minussi Righes²

Juliana Vaz Paiva³

Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi produzida com a interlocução do Grupo de Estudos e Pesquisa Elos⁴, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Linha de pesquisa LP2 – Política Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

Em 11 de março de 2020, devido à célere expansão da COVID-19 entre continentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a caracterizar o agravo como uma pandemia. Assim, em 17 de março do referido ano, o Ministério de Educação (MEC) publicou a Portaria N° 343, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Nesse documento o Ministro de Estado da Educação resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Assim, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - que no dia anterior, 16 de março, havia divulgado a Portaria 97.935, suspendendo as atividades acadêmicas e administrativas presenciais pelo prazo de trinta dias, a partir de 17 de março de 2020 – publica a Instrução Normativa N. 02/2020/PROGRAD, de 17 de março de 2020, regulando o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e o funcionamento da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e

¹ Doutora em Educação (UFRGS). Professora Associada IV da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Departamento de Administração Escolar. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. Líder do grupo de pesquisas Elos. E-mail: rcsarturi@gmail.com

² Doutor em Educação/UFSM (2020). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFFar. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS. E-mail: acmrighes@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS. E-mail: julianavazpaiva@hotmail.com

⁴ Coordenado pela professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi, abarca investigações do campo curricular, passado pelas políticas públicas e práticas educativas no ensino básico e avaliação de curso superior no contexto da internacionalização.

Administrativas em face da Pandemia COVID-19:

Art. 5º Em relação as atividades acadêmicas, a presencialidade física das mesmas está suspensa em toda a sua extensão (aulas, práticas, eventos, encontros, bancas, entre outros).

Art. 6º As atividades referidas no artigo anterior poderão ser executadas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais.

Art. 7º As aulas teóricas e atividades práticas, onde seja possível sua execução (a critério do docente), utilizarão, durante o período de suspensão, meios virtuais para o seu andamento, dentre eles:

I – Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, a exemplo do Moodle;
II – E-mail;

III – Grupos Específicos em Redes Sociais;

IV – Skype;

V – Aplicações do G Suite for Education;

VI – Outras formas de compartilhar recursos e aplicar/avaliar atividades escolhidas pelo docente da disciplina e acessíveis aos estudantes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020)

Desse modo, contextualiza-se esta pesquisa a partir do componente curricular de Pesquisa e Docência - do curso de graduação em Pedagogia da UFSM - que aderiu ao REDE, sendo a comunicação docente-discente e as atividades todas realizadas a partir de meios virtuais, através de leituras e tarefas disponibilizadas na plataforma Moodle, bem como encontros por videoconferências e deliberações cotidianas via WhatsApp - considerando o extenso período de suspensão da presencialidade física das atividades acadêmicas.

Compreende-se que o processo de evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), atualmente vivenciado, promove novos paradigmas e modelos de comunicação na Educação, impactando nos processos de ensino-aprendizagem (GARRISON; ANDERSON, 2005). Entretanto, devido à expansão do COVID-19, emerge a rápida e necessária mudança para o ambiente *online*, de forma quase obrigatória.

Certamente, nesse contexto de articulações de recursos tecnológicos e migração de professores e estudantes para a realidade *online*, o currículo se faz como “[...] um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”. (SILVA, 2013, p. 40)

OBJETIVOS

Como já exposto, a partir do contexto emergente, o uso das novas tecnologias se fez extremamente necessário no meio acadêmico. Sua presença se fez para além das atividades usuais, como a organização de planejamentos e produções acadêmicas, mas também em tarefas essenciais para a continuidade e desenvolvimento das atividades educacionais.

Em tempos em que a produção e a reprodução de conhecimento e informação, bem como a comunicação são realizadas significativamente por meio de ferramentas que possuem telas e acesso à internet, instigam-se novos desafios referentes ao currículo e estratégias de ensino-aprendizagem. Portanto, se faz cada vez mais relevante e pertinente a abordagem e a proposição de reflexões críticas acerca da Educação e novas tecnologias.

Deste modo, a partir do questionamento “como se deram as articulações dos recursos tecnológicos e seus consequentes impactos no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente de um componente curricular do curso de graduação em Pedagogia da UFSM? ”, objetiva-se identificar as articulações dos recursos tecnológicos e seus consequentes impactos no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente de um componente curricular do curso de graduação em Pedagogia da UFSM.

METODOLOGIA

Para que se pudesse alcançar os objetivos traçados e responder ao questionamento orientador deste estudo, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, pois “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2001, p. 14)

Quanto aos instrumentos, optou-se por um questionário semiaberto, em que até mesmo as questões fechadas proporcionavam a opção de escrita, pois Triviños (1987) esclarece que:

[...] sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (p. 138)

Considera-se que o uso das novas tecnologias – em especial da internet – vem sendo acentuado como ferramenta eficiente e facilitadora no meio acadêmico. Por isso, se faz hoje muito presente nas pesquisas científicas, propiciando formas ágeis e objetivas na coleta e organização dos dados de pesquisa. O questionário *online* pode se constituir por perguntas que permitam a coleta de dados complexos em maior número, bem como, permite uma maior facilidade na correlação de seus resultados, o que proporciona maior produção de dados relacionados ao tema pesquisado, uma vez que é um meio rápido, econômico e com bom aproveitamento de respostas. (FALEIROS; KÄPPLER; PONTES; SILVA; GOES; CUCICK, 2016)

Desta maneira, acreditou-se que a melhor metodologia para a coleta de dados seria a partir do próprio uso da tecnologia. Assim, a pesquisa propôs que os dezesseis (16) acadêmicos do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina de Pesquisa e Docência durante o primeiro semestre de 2020, respondessem a um questionário *online* criado a partir do Formulários Google, durante o semestre – disponibilizado na página da referida disciplina na plataforma Moodle, bem como enviado para cada um dos participantes por meio do aplicativo WhatsApp, utilizado pelo grupo para a ágil comunicação.

Estruturou-se o questionário a partir de perguntas que permitissem identificar o potencial de realização das atividades em REDE no período de isolamento social vivenciado em virtude do Covid-19. Bem como se fez uso da opção permitida pela ferramenta utilizada para o desenvolvimento do questionário *online* – Formulários Google – que não permite ao usuário o envio do questionário sem antes ter respondido à todas as questões solicitadas.

Iniciou-se o questionário apresentando de maneira breve a presente pesquisa, para que os sujeitos pudessem estar cientes da pesquisa da qual fazem parte. Após, cada participante deveria

preencher seus dados de identificação (nome, data de nascimento, número de celular e e-mail) e responder às seguintes perguntas:

Quadro 1 – Perguntas utilizadas no formulário direcionado aos discentes da disciplina de Pesquisa e Docência durante o primeiro semestre de 2020.

Perguntas	Opções de respostas
1. Qual sua cidade/estado de origem?	-
2. Em que cidade/estado está durante o período de isolamento?	-
3. Quem mora com você atualmente?	Moro sozinho(a) Pai e/ou mãe Esposo(a) / companheiro(a) Filhos(as) Irmãos(ãs) Outros parentes, amigos(as) ou colegas Outro
4. Você e/ou sua família vivenciam dificuldades neste período de isolamento social? Se sim, quais?	-
5. Seu acesso se faz a partir de qual(is) dispositivo(s)?	Smartphone Computador/Notebook Tablet Outros
6. Você divide o uso desse(s) dispositivo(s) com alguém?	Não Sim, com 1 pessoa Sim, com 2 pessoas Sim, com 3 pessoas Sim, com 4 pessoas ou mais Outros
7. Está cursando outras disciplinas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais? Se sim, quais?	-
8. Como está sendo sua ROTINA?	Somente em casa, sai apenas quando necessário Trabalhando 4 horas por dia Trabalhando 8 horas por dia Outros
9. Nos conte mais sobre sua ROTINA nesse período. Está conseguindo manter uma frequência salutar de estudos e acompanhamento das leituras, atividades e encontros?	-
10. Nos conte das CONDIÇÕES de onde você está nesse período de isolamento. Há local e horários que possibilitem o estudo e o acompanhamento da disciplina?	-

11. Como considera seu ACESSO à internet, conseqüentemente ao Moodle e WhatsApp? Participa do grupo de WhatsApp da disciplina?	Sim
	Não
	Outros
12. Como define a eficiência do uso do aplicativo WhatsApp para o acompanhamento das deliberações cotidianas da disciplina?	Ótimo
	Bom
	Regular
	Ruim
	Outros
13. Como define a eficiência do uso do Moodle, onde estão sendo disponibilizadas e realizadas leituras, atividades e encontros por videoconferência da disciplina?	Ótimo
	Bom
	Regular
	Ruim
	Outros
14. Use esse espaço caso queira adicionar alguma informação sobre a situação de seu acesso	-

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Respalhando a análise de conteúdo desta pesquisa, optou-se pela realização das três etapas fundamentais propostas por Bardin (1977): primeiramente, a fase de pré-análise, em que se realizou a leitura flutuante, quando há o primeiro contato com o objeto de análise – neste caso um questionário *online* – e referenciais bibliográficos. Conseqüentemente, o momento da definição do *corpus* da análise. E, por fim, se deu a elaboração de indicadores, para assim, interpretar o material coletado.

RESULTADOS

Com os objetivos de compreender a pesquisa em educação e sua articulação com a construção do conhecimento pedagógico para formação do professor-pesquisador; identificar problemas de pesquisa na Educação Básica e elaborar projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Plano de Ensino do componente curricular aqui tratado foi organizado, primeiramente, para que acontecesse de forma presencial.

Emergindo o contexto de isolamento social, as atividades previamente estruturadas tiveram de ser transformadas em e-atividades⁵ centradas nos discentes, corroborando com a ideia de Salmon (2004) de que o conhecimento é construído pelos estudantes de forma colaborativa, ativa e participativa. Considerou-se o espaço *online* como cenário dinâmico e ativo, em que os estudantes receberam informações sobre as atividades *online* que deveriam realizar, dentro e fora da plataforma, individualmente ou em grupo, construindo e compartilhando conhecimento.

Presentes constantemente no cotidiano dos acadêmicos, as novas tecnologias tiveram de permear, ou até mesmo protagonizar, os espaços de formação dos futuros professores. Foram ferramentas essenciais para as e-atividades síncronas e assíncronas, pois a comunicação docente-discente e demais tarefas se deram a partir de meios virtuais, através de leituras e tarefas disponibilizadas na plataforma Moodle, bem como encontros por videoconferências e deliberações

⁵ Diferentes atividades realizadas pelos estudantes em interação com os conteúdos e as indicações oferecidas, sendo apresentadas, realizadas e/ou transferidas de modo *online* (SALMON, 2004).

cotidianas via Whatsapp.

Desta forma, ressalta-se a desigualdade digital vivenciada durante o período de isolamento social. Quando nove acadêmicos, dos onze que responderam ao questionário, apontaram a eficiência do uso dos ambientes Moodle e Whatsapp como ótima ou boa. Entretanto, oito (08) deles indicaram que seu acesso à internet, conseqüentemente às referidas plataformas, se fez ruim ou regular. Outro dado importante a se destacar, diretamente ligado à qualidade de acesso à internet - é que a média de participantes das atividades síncronas foi de sete (07) discentes, ou seja, um número inferior à pelo menos metade de matriculados.

Importante considerar, que essa articulação entre a Educação e as novas tecnologias - emergente e necessária - trouxe conseqüências não relacionadas diretamente à desigualdade digital, mas que impactaram nos processos de ensino-aprendizagem. Ao analisar as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades dos sujeitos, entende-se que os baixos números de participação não só nas atividades síncronas, mas também assíncronas, especialmente na segunda metade do semestre, podem ser referentes às adaptações e organizações de novas rotinas em condições de isolamento social.

Quando apenas um discente afirmou morar sozinho, foi possível entender que todos os outros dividiam suas rotinas de estudos, e também de trabalho, com a convivência entre familiares e, até mesmo em sua maioria, se utilizando do mesmo smartphone ou computador/notebook para o acesso às redes. A falta de material adequado, estruturas e recursos tecnológicos são indicadores dos números referentes às atividades assíncronas: enquanto na primeira metade do semestre tiveram, em média, a participação de doze (12) estudantes, as atividades assíncronas propostas em seguida, contaram com a média de seis (06) envios do total de dezoito (18) discentes.

A partir de relatos como “não estou conseguindo manter uma rotina de estudos, por que está sendo muito difícil me manter em casa 24 horas por dia [...] sou uma pessoa agitada e ansiosa”; “como estou sem trabalho, tive de reduzir meu plano de internet com o provedor para o mais lento (1mb). Participar das videoconferências só me é possível sem vídeo”; “[...] meu filho exige atenção o tempo todo e eu não tenho com quem deixar ele ainda mais na situação em que estamos vivendo”; “O local onde moro é único por causa de criaturas místicas chamadas “vizinhos”; como quatro casas diferentes conseguem ouvir quatro tipos de músicas, concomitantes, em volume altíssimo? Não faço ideia, mas é complicado manter o foco no meio dessa loucura”, reconhece-se o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a articulação de um currículo emergente, essencialmente, como suporte para a continuidade das atividades acadêmicas, pois claramente não substituiu e nem mesmo supriria aspectos tão significativos como a presença e o contato entre professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das fundamentações teóricas estruturadas, respostas dadas pelos acadêmicos e desenvolvimento da disciplina, conclui-se que as articulações dos recursos tecnológicos se deram considerando as possibilidades de acesso às novas tecnologias e as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades, fatores que impactaram de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente do componente curricular de Pesquisa e Docência do curso de graduação em Pedagogia da UFSM.

Especialmente no momento de realização desta pesquisa, destaca-se o currículo como passível de modificações a qualquer momento, pois carrega a necessidade de representar a identidade de determinada comunidade. Assim, considera-se inevitável atentar para o uso das novas tecnologias na constante busca pela excelência no processo de formação de professores, funda-

mentalmente, ao acesso e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às mesmas, previstas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ainda no ano de 2008.

Partiu-se do micro – um componente curricular/disciplina do curso de Pedagogia da UFSM – entendendo que também ao macro – a Educação em seus níveis de ensino – se faz importante para o processo curricular emergente a consideração e reflexão sobre as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades e as possibilidades de acesso às novas tecnologias, especialmente à internet, dos estudantes.

Por meio das novas tecnologias, dispositivos móveis, aplicativos, programas, plataformas e recursos tecnológicos de informação e comunicação, os processos de construção de ensino-aprendizagem se fizeram e ainda hoje se fazem. Essencial, então, considerar a complexidade e a importância do objeto de pesquisa, para que as novas tecnologias propiciem a conexão não somente às telas e redes digitais, mas verdadeiramente a conexão entre pessoas – discentes e docentes – conexões de ideias, de contribuições, de construções. A conexão àquilo que nos edifica como sociedade e seres humanos. A conexão à Educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FALEIROS, F. et. al. Uso de questionário *online* e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2021.

GARRISON, Donn Randy; ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALMON, Gilly. **E-actividades**. El factor clave para uan formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Gabinete do Reitor. **Instrução Normativa N. 02/2020/PROGRAD**, de 17 de março de 2020, regula o regime de Exercícios Domiciliares Especiais e o funcionamento da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e Administrativas em face da Pandemia COVID-19. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/374/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Gabinete do Reitor. **Portaria 97.935**, de março de

2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMUNICACIONALES E INSTITUCIONALES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS EN FCEDU-UNER

Ignacio Aranciaga

Gabriela Bergomás

Mauro Alcaraz

Celina Morisse

Claudia Azcárate

Analía Moscatelli

Juan Pablo Medina Bello

Universidad Nacional de Entre Ríos

INTRODUCCIÓN

El abordaje de la problemática, requiere para su análisis y comprensión de un punto de partida que advierta sobre las características de la comunicación, la educación y las tecnologías, pero y sobre todo, que reconozca, la condición pedagógica, comunicacional, organizacional, cultural, social, política, económica e histórica de la misma. Esta perspectiva implica correr la mirada de la visión artefactual y tecnicista de la relación entre comunicación, educación y tecnologías, visión que reduce la modalidad de educación a distancia a la incorporación de tecnologías como soporte instrumental o mera herramienta. (Alcaraz, Azcarate, Aranciaga 2018; Ambrosino y Aranciaga 2017; Aranciaga, 2020; Salinas, 2009; Salinas 2013; Watson y Marchisio, 2009; Watson, 2007).

Esta concepción implica reconocer que la inclusión de tecnologías en la educación a distancia, no es neutral y que, no cumple sólo una función instrumental, sino que también modifica sustancialmente los modos de relacionarse, comunicarse, percibir y de pensar. (Aranciaga 2016; Bijcker 1997; Latour 2008; Knorr Cetina 2005) Siendo éstas actividades constitutivas nodales en los escenarios educativos y el objeto central de desarrollo de acciones institucionales que terminan representándose en los modos de hacer de los actores que componen las instituciones. (Ambrosino y Aranciaga 2017; Salinas 2008; Salinas 2009; De Benito y Salinas 2016)

En Argentina se han desarrollado acciones, proyectos y propuestas formativas en la modalidad a distancia con diferentes matices según los contextos político institucionales en los últimos 30 años. (Ambrosino y Gonzalez 2016; Ambrosino 2017; Bergomas, 2011; Gonzalez y Roig 2018; Watson, 2007; Watson y Marchisio 2009). Hoy la educación se define como un bien social posibilitando nuevas estructuras, orientaciones y definiciones para una democratización e inclusión de la EaD como política para la Educación Superior. (Aranciaga 2012, Chiroleu, Marquina y Rinesi 2012) Esta visión supera tanto la de los años noventa en Argentina que tendieron a la mercantilización de la educación superior por medio de la EaD, como la global tecnicista informática que caracterizó algunos desarrollos comprendidos entre los años 1999 y 2005 aproximadamente. (Schneider y Aranciaga 2016; Watson y Marchisio 2009)

La coyuntura pandémica del 2020 que decretó el cierre de la presencialidad en Sistema Univer-

sitario señala y demarca una nueva agenda para la modalidad en las instituciones de educación superior, como ser, las influencias que la lucha por la hegemonía de determinadas innovaciones tecnológicas -de última generación- tiene en el ámbito pedagógico, social y político. A partir de ello resulta pertinente observar tendencias en las prácticas de enseñanza y gestión comprendidas en la modalidad a distancia, que se transformaron en las Universidades Nacionales, ante la virtualización de la Universidad en su conjunto.

La UNER implementan programas de comunicación, educación y tecnologías con nuevas formas de interaccionar entre ambientes digitales, docentes, estudiantes e institucionales. Esta presentación intenta explorar sobre el proyecto de EduVirtual en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El programa EduVirtual de FCEDU-UNER se propone generar una propuesta pedagógica y de gestión donde se adaptan, complementan, constituyen y construyen modelos innovadores.

Este trabajo explora la hipótesis que que la continuidad pedagógica en la FCEDU-UNER es posible por la política de EaD desarrollada por la FCEDU desde la implementación del Programa EduVirtual a partir desde el cual se puede gestionar la Especialización, la ampliación de la oferta académica, proyectos de extensión, transferencia e investigación y que se fortalece con un SIED que interviene sobre las condiciones institucionales que enmarcan recorridos de prácticas y proyectos con mediaciones tecnopedagógicas (Alcaraz y Aranciaga, 2021).

EL CASO DE LA FCEDU UNER: EL PROGRAMA EDUVIRTUAL

En 2015 la Fcedu inicia el proceso hacia la consolidación de una política académica estratégica de inclusión de TIC que, a través del desarrollo de prácticas educativas innovadoras, permita potenciar las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión, democratizando el acceso a la universidad y promoviendo la apropiación social del conocimiento. Un año más tarde se aprueba en el Consejo Directivo el Programa EduVirtual, con el cual se inicia el camino hacia la institucionalización de esta propuesta.

Mediante este programa, la facultad asume el compromiso institucional de propiciar la inclusión de las TIC en la enseñanza, como apoyo a la presencialidad y como parte de nuevas propuestas que representen alternativas de acceso a la universidad para sectores históricamente excluidos. (Azcárate y Aranciaga, 2017). Las líneas de acción destacadas son las siguientes:

1. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA APOYO A LA PRESENCIALIDAD

Entre sus objetivos, Eduvirtual se plantea propiciar prácticas educativas innovadoras que impacten en la permanencia de los estudiantes dentro de la facultad acompañando y fortaleciendo sus trayectorias educativas. En este sentido se acompañan iniciativas y proyectos tendientes a incorporar diferentes lenguajes y prácticas e introducir nuevas formas de producción del conocimiento en las cátedras presenciales de las carreras tradicionales del grado. Atendiendo a esto, se han creado y habilitado ambientes virtuales de aprendizaje para las cátedras del grado que así lo solicitan; al tiempo que se acompaña técnica y pedagógicamente las propuestas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los mismos

2. PROPUESTAS BIMODALES

El desarrollo de la bimodalidad como acción prioritaria en el marco del Programa EduVirtual es la apuesta por diversificar la oferta educativa y democratizar el acceso a la Universidad. La Fcedu

ha adoptado la bimodalidad como una opción de cursado y una alternativa sólida para la inclusión educativa de una matrícula amplia y heterogénea en el marco de carreras formales, en tanto brinda oportunidades que les permiten a los estudiantes desarrollar sus actividades laborales y/o familiares sin abandonar las tareas académicas. Este recorrido comenzó hacia fines de 2015 con el diseño y planificación de la Tecnicatura en Gestión Cultural, que se dicta desde 2016 y ya cuenta con tres cohortes en desarrollo. A partir de 2018, se han sumado dos nuevas carreras a término: Ciclo de Licenciatura en Análisis e Intervención de Instituciones Educativas y Tecnicatura en Producción Editorial. En las tres carreras, encuentros presenciales y virtuales se alternan semanalmente. En la bimodalidad, el trabajo en la virtualidad no se piensa sólo como un complemento, sino como una práctica en diálogo con la presencialidad que aumenta y potencia a partir de la incorporación de diferentes lenguajes, diversas narrativas y el desarrollo de prácticas de aprendizaje autónomo.

3. PROPUESTAS VIRTUALES

En 2018 la FCEDU-UNER comenzó a dictar su primer posgrado virtual. Se trata de la Especialización en Producción de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos, un proyecto que inició en 2016 y finalmente obtuvo la aprobación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La propuesta desarrollada en forma conjunta por el equipo del Taller de Planificación y Producción en Comunicación y Educación junto al del Programa EduVirtual, cuenta con un prestigioso cuerpo docente de Universidades Nacionales como UNL, UBA, UNPA y UNER.

4. PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA

EduVirtual ha acogido en su plataforma el dictado de múltiples y diversos cursos totalmente virtuales o bimodales cuya principal característica ha sido su apertura al público amplio. Esto ha sido posible gracias a que la institución, y particularmente el Equipo de Eduvirtual, mantienen una dinámica que permite a los tutores una gestión casi exclusivamente virtual, tanto de sus cursos como de los procesos administrativos correspondientes.

El Programa EduVirtual desarrolla hacia el interior de la Facultad en dimensiones del Sistema Institucional de Educación a Distancia en sus componentes institucionales, pedagógicos y tecnológicos.

Una particularidad de la modalidad de gestión es su articulación y retroalimentación con el SIED UNER que gestiona en un plano de contexto institucional y las configuraciones horizontales y verticales que se generan en el concierto de la Universidad (Área EaD Rectorado, Facultades, Comisión SIED). Desde el Programa EduVirtual se aborda una línea de trabajo en torno a las condiciones institucionales favorecedoras de prácticas educativas mediadas tecnológicamente. El inicio del año lectivo 2020 encontró a la UNER con condiciones favorables para el desarrollo de estas prácticas, con alta capacidad de respuesta a diferentes necesidades académicas, pero nunca habiendo anticipado un escenario de la urgencia y escala que significó la suspensión de clases presenciales.

Ante las condiciones impuestas por dicha suspensión, se desplegaron para la coyuntura específicas acciones articuladas de iniciativas centralizadas desde áreas de Rectorado con iniciativas propias de las Facultades. En su conjunto, contemplaron integralmente aspectos de acceso a tecnología, fortalecimiento de áreas de gestión y tutorías, configuración de ambientes virtuales, prácticas pedagógicas, información diagnóstica y comunicación institucional. La posibilidad de institucionalizar instancias de intercambio académico en torno a la idea de “sistema institucio-

nal” propicia la realización desde la FCEDU de las jornadas de educación a distancia, desde el año 2107.

LA OFERTA DE POSGRADO: ESPECIALIZACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS Y AMBIENTES DIGITALES EDUCATIVO

La Especialización en Producción de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos es un Posgrado totalmente a Distancia, que se desarrolla en EduVirtual. Implementar la carrera en el marco de este entorno, supone asumir definiciones sobre los procesos de enseñar y aprender, el uso de las tecnologías, el diseño de los ambientes educativos, los materiales, el trabajo docente, la evaluación y la comunicación, siempre en el marco del Modelo Pedagógico delineado por este programa que promueve la inclusión de TIC en el ámbito de la FCEDU.

En base a estas definiciones, se establecieron y revisaron en conjunto con la Dirección Académica de la Especialización el cronograma de dictado de clases, el modelo de docencia y tutoría, los tipos de materiales que debían estar disponibles para los estudiantes y criterios generales de evaluación que, respetando la libertad de cátedra, otorgan a la propuesta cierta identidad.

La mayoría de los seminarios propusieron tareas de creación colectiva en el marco de dinámicas grupales con el objetivo de valorar reflexiones y análisis conjuntos y potenciar la construcción colaborativa de conocimientos. Por su parte, como instancias de producción y evaluación, plantearon la realización de actividades y trabajos orientados a integrar los abordajes teóricos, las reflexiones personales y los intercambios entre los distintos estudiantes de la carrera.

La comunicación y el diálogo se construyó, principalmente, a través de los foros y los servicios de mensajería de la plataforma y las videoconferencias de escritorio, dando lugar a experiencias de intercambio tanto grupal como individual.

Este diseño y organización de los espacios en el entorno virtual subyacían diferentes estrategias para el desarrollo de una propuesta de enseñanza a distancia, orientada a que el estudiante pudiera prescindir de la comunicación sincrónica y adecuar los tiempos de cursado, a sus condiciones y posibilidades.

En este sentido, la flexibilidad del sistema propuesto para la realización de los seminarios constituía una opción que buscaba ajustarse a los ritmos personales y exigencias diarias de los profesionales que encaraban este estudio de Posgrado.

No obstante, es interesante señalar algunos cambios observados en las dimensiones pedagógico-comunicacional y técnica, a partir de la implementación del segundo semestre de la Segunda Cohorte de la carrera. Al respecto, consideramos que estas modificaciones estuvieron motivadas por el alcance que la pandemia por Covid-19 estaba provocando en todos los escenarios educativos.

En principio, la mayoría de los docentes responsables de los seminarios que se dictaron durante 2020 actualizaron sus programas e introdujeron contenidos teóricos y prácticos que permitieran a los estudiantes producir análisis y reflexiones en torno al impacto que la pandemia estaba teniendo en el contexto educativo en general, y en sus prácticas profesionales en particular.

En otro orden, se pudo observar que una de las transformaciones sustanciales en la implementación de la propuesta fue la planificación e incorporación de encuentros sincrónicos a los cronogramas de desarrollo de cada seminario.

Asimismo, el objetivo pedagógico de estos encuentros se modificó; en tanto los mismos se planificaron, principalmente, como espacios donde el docente introducía, desarrollaba o pro-

fundizaba los temas y contenidos de su seminario y ya no, principalmente, como instancias de consulta a partir de los recorridos y trayectorias que cada estudiante hacía.

Se pudo observar entonces cómo una propuesta inicialmente diseñada en base a un modelo pedagógico propio de la educación a distancia comenzó a adquirir estrategias más vinculadas a la educación presencial. Esto, consideramos, quizá como un correlato del proceso de virtualización que rápidamente otras propuestas debieron asumir y de las prácticas que los docentes de estos seminarios estaban allí atravesando.

En otro orden, también se pudo advertir que docentes y estudiantes alcanzaron una mayor apropiación de las herramientas y recursos disponibles en EduVirtual, logrando un uso combinado de plataformas (campus, aplicaciones G Suite, redes sociales, etc) que, en el marco de la pandemia, se articularon con el objetivo de potenciar y expandir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en lo que concierne al modelo de gestión, se siguió optado por la metodología de proyectos mediante la cual resulta factible viabilizar la articulación de acciones con los diferentes actores y departamentos, desde un espacio que proceda transversalmente en el entramado institucional. Particularmente, para el desarrollo de la Especialización continúa siendo necesario un trabajo colectivo y mancomunado entre la Dirección de carrera, el equipo de Eduvirtual, la Secretaría de Investigación y Posgrado, el Departamento de Informática y el Área de Comunicación Institucional.

CONCLUSIONES

La pandemia volvió insoslayable el debate en torno a las prácticas pedagógicas y de gestión mediadas por tecnologías y creó un escenario oportuno para repensar la vida institucional, el trabajo docente y no docente, las alternativas de cursado para las y los estudiantes. En este sentido, la Especialización, sus contenidos y abordajes, permiten enmarcar la discusión en torno a la inclusión de tecnologías digitales en la educación superior, a la virtualización de las propuestas académicas existentes o a la creación de trayectorias híbridas. Se trata de un posgrado que habilita recorridos para pensar cuáles son las nuevas relaciones con el conocimiento que queremos construir y de qué manera las mediaciones tecnológicas disponibles podrían aportar a ello.

En este sentido, se considera relevante que en este singular contexto se dé continuidad a políticas y estrategias que permitan ampliar la participación de la comunidad docente en esta propuesta de formación, así como también de los profesionales que trabajan en diferentes equipos de las unidades académicas de nuestra Universidad.

En otro orden, respecto a la vinculación de la carrera con **Proyectos de Extensión**, cabe señalar que parte de los docentes y equipos técnicos que se desempeñan en este posgrado, participaron de la elaboración del Proyecto de Extensión “*Mediaciones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas para la educación secundaria en zona de islas*”, el cual se presentó en el año 2019, en el Marco de la Convocatoria Especial para Estrategias de Articulación Territorial.

Asimismo, como parte del alcance que la implementación de estas dos cohortes de la Especialización en Producción de contenidos y Ambientes Digitales Educativos ha tenido en la FCEDU, se menciona su participación en actividades académicas vinculadas a la temática; como lo fue la intervención durante las tres ediciones de las **Jornada sobre Prácticas pedagógicas disruptivas en educación superior**.

Se pretende continuar con diagnósticos y proyectos que aporten a las dimensiones institucionales, académicas, pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas y pautas que colaboren en

la construcción de escenarios educativos y comunicacionales acordes a los contextos socio-culturales de referencia, y a través de acciones de mediano plazo y largo alcance en el Programa EduVirtual.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, M.; Aranciaga, I. (2021) “El SIED-UNER como transversal y estructurante de la política académica de Universidad” en *Debates perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los SIED. En tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio*. Claudia Floris (comp.) Ed. UNMDP. Mar del Plata, Argentina. (en prensa)

Alcaraz, M.; Azcarate, C.; Aranciaga; I. (2018). Tradiciones de la educación a distancia en universidades nacionales y su vigencia para pensar los desafíos de la expansión y la inclusión en *Revista El Cardo Paraná* (Entre Ríos): Facultad de Ciencias de la Educación -UNER, ISSN: 1851-1562

Ambrosino, A.; Aranciaga, I. (2017). Educación a distancia: una investigación prospectiva de contextos institucionales emergentes en Argentina en *Investigación, Innovación y Tecnologías. La triada para transformar los procesos formativos*. Silva Juan (eds.) p 30-38 isbn 978-956-303-369-4 USACH, Santiago de Chile.

Aranciaga, I. (2016). Transformaciones de la Educación a Distancia en Argentina. Un recorrido a partir de los Seminarios Internacionales de RUEDA en *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Rosabel Roig-Vila (comp.). ISBN: 978-84-9921-848-9 Ed. Octaedro Barcelona, España.

Aranciaga, I. (2020). *Historia de la Educación a Distancia*, UNPA Edita, Rio Gallegos

Azcarate, C.; Aranciaga I. (2017). Gestionar la innovación desde las políticas académicas en la Universidad pública. El programa Eduvirtual en la FCEDU – UNER.”, en *Educación y Tecnologías: Una mirada desde la investigación y la innovación*. Silva Juan (eds). p78 - 81. isbn 978-956-393-378-9 USACH, Santiago de Chile.

Bergomas, G. (2011). *Re-significación de la política académica en el marco de los nuevos escenarios educativos: conformación del área de educación a distancia*. Documento de Trabajo. FCEDU-UNER. Entre Ríos.

Chiroleu, A.; Marquina, M.; Rinesi E. (comps). (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Ed. Prometeo-UNGS. Los Polvorines

De Benito, B.; Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

Gonzalez, A.; Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16 (9), pp. 152-157.

Knorr Cetina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Bernal, Ed. UNQ

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial. Buenos Aires.

Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. EA2007-0121. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/EA2007-0121-memo>

ria.pdf

Salinas, J. (2009, octubre). *Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC. Lima, Perú.

Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. Castañeda, L. Adell, J. (eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Schneider, D.; Aranciaga, I. (2016). La educación a distancia en las universidades públicas argentinas: consolidaciones institucionales, desafíos normativos y enfoques para proyectos pedagógicos de inclusión en *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Aranciaga, I. (comp.) ISBN: 978-987-3714-31-3 UNPA Edita, Rio Gallegos.

Watson, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento en *Revista Rueda Red Universitaria de Educación a Distancia*, 6. Buenos Aires.

Watson, M. T.; Marchisio, S. (2009). *Tecnología educativa y educación a distancia: unas hebras de sus primeras tramas teóricas en Argentina*, IV Congreso Nacional y 1 Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Abril de 2009.