

Práxis

Educacional

v. 12, n. 22, maio/ago. 2016

Dossiê Temático: A Didática como Disciplina

ISSN 1809-0249 (versão impressa)

ISSN 2178-2679 (versão online)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

PRÁXIS EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos - *Reitor*
Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira - *Vice-Reitor*
Prof. Me. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta - *Pró-Reitora de Extensão*
Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza - *Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação*

Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusobé
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria Dalva Rosa Silva - *Diretora da Edições Uesb*
Jacinto Braz David Filho - *Editor da Edições Uesb*

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Editor
Organização do Dossiê Temático

Drª Núria Rajadell, Universidad de Barcelona (UAB) - Espanha
Drª Graça dos Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Brasil

Revista indexada nas seguintes bases de dados:

Latindex – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - <http://www.latindex.unam.mx/>
Sumários de Revistas Brasileiras – <http://www.sumários.org/>
DOAJ – Directory of Open Access Journals – <http://www.doaj.org/>
Periódicos Capes - <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>
Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/989>
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista2062-revista-praxis-educacional
SEER - Sistema Eletrônico de oração de Revistas - seer.ibict.br/index.php?option=com_mtrec&task=viewlink_id=1864&Itemid=109

Catálogo na Publicação: Biblioteca Central da Uesb

P929p Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 12, n. 22 (maio/ago. 2016). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2016. Início: novembro de 2005
Periodicidade: Semestral a partir do v. 4, n. 4. Numeração alterada.
Quadrimestral a partir do v. 11, n. 18.
ISSN da versão impressa: 1809-0249. ISSN da versão on-line: 2178-2679
Tiragem: 500

1. Educação – Periódicos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar – 45083-900 – Vitória da Conquista-BA
Acesso eletrônico: <http://periodicos.uesb.br/>; <http://www.uesb.br/editora>
E-mail: editoraesb@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÁXIS EDUCACIONAL

DOSSIÊ TEMÁTICO:
A DIDÁTICA COMO DISCIPLINA

THEMATIC DOSSIER:
THE DIDACTICS AS DISCIPLINE

DOSSIER TEMÁTICO:
LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA



ISSN 1809-0249 (versão impressa)
ISSN: 2178-2679 (versão eletrônica)

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 1-372	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Copyright©2016 by Edições Uesb

PRÁXIS EDUCACIONAL

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
v. 12, n. 22 – maio/ago. 2016

EDITOR

Dr. Cláudio Pinto Nunes

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Cláudio Pinto Nunes
Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão
Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusodé
Dr^a Núbia Regina Moreira
Dr^a Sheila Cristina Furtado Sales

REVISÃO DE LINGUAGEM

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (Português)
Dra. Valéria Viana Sousa (Português)
Dr^a Fátima Nobre (Italiano)
Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (Inglês e Espanhol)

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Os trabalhos publicados podem ser reproduzidos, total ou parcialmente, desde que citada a fonte. As ideias apresentadas em cada matéria publicada são de responsabilidade dos respectivos autores e não representam os conceitos e opiniões do PPGED, da Editora da Uesb, do Comitê Científico e do Conselho Editorial da Revista.

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Amurabi Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil
Dr^a Cecília Dolores Correa de Molina - Universidad Simón Bolívar – Colômbia
Dr. Edmilson Menezes Santos – Universidade Federal de Sergipe - Brasil
Dr. Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia - Brasil
Dr. Francisco José Lima Sales – Universidade Federal do Ceará - Brasil
Dr. Gaudêncio Frigotto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra - Portugal
Dr^a Leila Pio Mororó – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil
Dr^a Filomena Maria de Arruda Monteiro - Universidade Federal do Mato Grosso - Brasil
Dr^a Margarita Rosa Sgró - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina
Dr^a Maria da Conceição Fonseca Silva - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil
Dr^a Maria Manuela Franco Esteves – Universidade de Lisboa - Portugal
Dr^a Maria Neide Sobral da Silva – Universidade Federal de Sergipe - Brasil
Dr^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas – Universidade Federal de Alagoas - Brasil
Dr^a Marta Elisa Anadón - Université du Québec à Chicoutimi - Canadá
Dr^a Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil
Dr^a Mercedes Blanchard Giménez – Universidade Autónoma de Madri - Espanha
Dr^a Noeli Valentina Weschenfelder – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil
Dr^a Piedade Vaz Rebelo – Universidade de Coimbra - Portugal
Dr. Robert Evan Verhine – Universidade Federal da Bahia - Brasil
Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Universidade Federal da Bahia - Brasil
Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira – Universidade de São Paulo - Brasil
Dr^a Roseli Rodrigues de Mello – Universidade Federal de São Carlos - Brasil
Dr^a Teresa de la Caridad Díaz Domínguez - Universidad de Pinar del Río – Cuba
Dr. Telmo Marcon – Universidade de Passo Fundo - Brasil
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez - Universidad Complutense de Madrid – Espanha
Dr^a Vera Lúcia Jacob – Universidade Federal do Pará

ENDEREÇO

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1 Andar
Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA
CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749
E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Acesso à versão eletrônica: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>; <http://www.uesb.br/editora>; <http://periodicos.uesb.br/>
<http://www.latindex.unam.mx/>; <http://www.sumarios.org/>; <http://www.doaj.org/>; <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

SUMÁRIO

EDITORIAL

Editor.....13

DOSSIÊ TEMÁTICO: A Didática como disciplina

Apresentação do dossiê temático

Núria Rajadell-Puiggròs

Graça dos Santos Costa.....19

1 As estratégias didáticas, elementos-chave para avançar no cenários educativos num mundo complexo, acelerado e globalizado

Núria Rajadell-Puiggròs.....23

2 Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes

Graça dos Santos Costa.....39

3 Experiências do treinamento de estudantes de histórias de vida de Engenharia

Alicia Cid Reborido; Sandra Martínez Pérez.....63

4 Mudanças que exigem a mudança na educação e na escola

Montserrat González Parera.....81

5 Estratégias organizativas e didáticas para atender à diversidade: uma olhada a partir da equipe diretiva

Inmaculada Gómez Hurtado97

6 Orientação para formação e trabalho: balanço de habilidades e trabalho em equipe na Universidade de Foggia

Isabella Loiodice; Daniela Dato; Severo Cardone.....133

7 A importância da conectividade: Aprender com a experiência com as TIC - TAC

Sandra Martínez Pérez.....161

8 A profissão docente: olhar a partir de diferentes lugares para dar um passo adiante

Nuria Lorenzo-Ramírez.....179

ARTIGOS

- 9 O papel da motivação na aprendizagem da Economia no ensino médio: um estudo de caso**
Pedro Ribeiro Mucharreira; Belmiro Gil Cabrito.....197
- 10 Docência universitária: o professor universitário e sua formação**
Nadiane Feldkercher.....223
- 11 O Pibid e o desenvolvimento profissional do formador de professores de química**
Shirlei Lima dos Anjos; Bruno Ferreira dos Santos.....249
- 12 Mãe de Santo com currículo Lattes: burocracia e enfrentamos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana**
Leandro Passos; Guilberme Costa Garcia Tommaselli; Gilmar Ribeiro Pereira.....271
- 13 Políticas públicas para educação profissional na década de 1990: o papel do estado e da sociedade civil**
Laurinda Ines Souza de Moraes; Silvia Sell Duarte Pillotto; Elizabete Tamanini.....295
- 14 A formação do professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas**
Carla Gracielle Ramos Fraga; Paula Rodrigues Diamantino; Denise Aparecida Brito Barreto.....315
- 15 Trabalhos publicados na Anped e Anpae sobre políticas públicas de educação infantil no campo**
Marciana Malheiros Martins Prates; Isabel Cristina de Jesus Brandão.....337
- Normas Gerais para publicação na Revista**.....363

SUMMARY

EDITORIAL

Editor.....13

THEMATIC DOSSIER: The Didactics as Discipline

PRESENTION OF THE THEMATIC DOSSIER

Núria Rajadell-Puiggròs

Graça dos Santos Costa.....19

1 The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world

Núria Rajadell-Puiggròs.....23

2 Education and immigration intercultural workshops as devices to support the participation of immigrant families

Graça dos Santos Costa.....39

3 Experiences from the Training of Engineering Students:

Life stories

Alicia Cid Reborido; Sandra Martínez Pérez.....63

4 Changes that require change in education and in the school

Montserrat González Parera.....81

5 Organizational and didactic to address diversity strategies: a view from the management team

Inmaculada Gómez Hurtado.....97

6 Guidance for training and work. Balance of skills and teamwork in the University of Foggia

Isabella Loiodice; Daniela Dato; Severo Cardone.....133

7 The significance of connectivity: Learning from experience with ICT – LTC

Sandra Martínez Pérez.....161

8 The teaching profession: look from different places to take a step forward

Nuria Lorenzo-Ramírez.....179

ARTICLES

- 9 The role of motivation in learning economics in high school: a case study**
Pedro Ribeiro Mucharreira; Belmiro Gil Cabrito.....197
- 10 University teaching: the university professor and his training**
Nadiane Feldkercher.....223
- 11 The Pibid and the professional development of teacher educators in Chemistry**
Shirlei Lima dos Anjos; Bruno Ferreira dos Santos.....249
- 12 Holy mother with Lattes: bureaucracy and face the introduction of teaching practices that enhance the religions of African origin**
Leandro Passos; Guilberme Costa Garcia Tommaselli; Gilmar Ribeiro Pereira.....271
- 13 Public politics for professional education in the decade of 1990: the role of the state and the civil society**
Laurinda Ines Souza de Moraes; Silvia Sell Duarte Pillotto; Elizabete Tamanini.....295
- 14 The training of additional languages teachers and the knowledge involved in their pedagogical practices**
Carla Gracielle Ramos Fraga; Paula Rodrigues Diamantino; Denise Aparecida Brito Barreto.....315
- 15 Works published in Anped and Anpae about public politics of rural childhood education**
Marciana Malheiros Martins Prates; Isabel Cristina de Jesus Brandão.....337
- General Rules for publication in the Journal**.....363

RESUMEN

EDITORIAL

Editor.....13

DOSSIER TEMÁTICO: La Didáctica como Disciplina

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER TEMÁTICO.....19

Núria Rajadell-Puiggròs; Graça dos Santos Costa

1 Las estrategias didácticas, elementos-clave para avanzar en los escenarios educativos en un mundo complejo, acelerado y globalizado

Núria Rajadell-Puiggròs.....23

2 Educación e inmigración: talleres interculturales como dispositivos para apoyar la participación de las familias inmigrantes

Graça dos Santos Costa.....39

3 Experiencias desde la Formación del alumnado de Ingeniería: historias de vida

Alicia Cid Reborido; Sandra Martínez Pérez.....63

4 Cambios que obligan al cambio en educación y en la escuela

Montserrat González Parera.....81

5 Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad: una mirada desde el equipo directivo

Inmaculada Gómez Hurtado.....97

6 Orientarse para la formación y el trabajo: balance de competencias y servicios para la empleabilidad en la Universidad de Foggia

Isabella Loiodice; Daniela Dato; Severo Cardone.....133

7 De la significatividad a la conectividad: Aprender desde la experiencia con TIC – TAC

Sandra Martínez Pérez.....161

8 La profesión docente: mirar desde diferentes lugares para dar un paso adelante

Nuria Lorenzo-Ramírez179

ARTÍCULOS

- 9 El papel de la motivación en la aprendizaje de economía en la escuela secundaria: un estudio de caso**
Pedro Ribeiro Mucharreira; Belmiro Gil Cabrito.....197
- 10 Docencia universitaria: el profesor universitario y su formación**
Nadiane Feldkercher.....223
- 11 El Pibid y el desarrollo profesional del formador de profesores de Química**
Shirlei Lima dos Anjos; Bruno Ferreira dos Santos.....249
- 12 Santa madre con Lattes: la burocracia y se enfrentan a la introducción de prácticas pedagógicas que mejoran las religiones de origen africano.**
Leandro Passos; Guilherme Costa Garcia Tommaselli; Gilmar Ribeiro Pereira.....271
- 13 Políticas públicas para la educación profesional en la década de 1990: el papel del estado y el de la sociedad civil**
Laurinda Ines Souza de Moraes; Sílvia Sell Duarte Pillotto; Elizabete Tamanini.....295
- 14 La formación del profesor de idiomas adicionales y los saberes envueltos en las prácticas educativas**
Carla Gracielle Ramos Fraga; Paula Rodrigues Diamantino; Denise Aparecida Brito Barreto.....315
- 15 Trabajos publicados en la ANPED y ANPAE sobre políticas públicas de educación infantil en el medio rural**
Marciana Malheiros Martins Prates; Isabel Cristina de Jesus Brandão.....337
- Normas Generales para publicación en la Revista**.....363

EDITORIAL

Para esta vigésima segunda edição da Revista Práxis Educacional consideramos pertinente apresentar ao leitor um conjunto de artigos que tomassem a Didática como campo de estudos e de reflexões científicas. Para tanto, convidamos a Dr^a Núria Rajadell-Puiggròs, da Universidad de Barcelona, na Espanha, e a Dr^a Graça dos Santos Costa, da Universidade do Estado da Bahia para organizarem o dossiê temático desta que é a edição de maio a agosto de 2016. Às duas pesquisadoras registramos aqui nossos agradecimentos, tanto em nome da Revista Práxis Educacional, como em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Ao se definir este tema, considerou-se a necessidade de se trazer para o campo das análises discussões sobre estratégias de ensino, diversidade cultural em sala de aula, didática em diferentes cursos, trabalho escolar em equipe, ensino aprendizagem e sua relação com as tecnologias da informação e da comunicação, formação de professores, entre outros temas, os quais não cabem num único dossiê.

O propósito, na verdade, não foi esgotar todas as temáticas pertinentes ao tema da Didática como Disciplina, mas propor alguns textos que se colocam como provocativos de novas discussões.

Para além dos oito artigos que compõem o dossiê Didática como Disciplina, esta edição da Revista Práxis Educacional traz, em sua sessão de artigos com temáticas de fluxo contínuo, sete outros artigos, os quais estão listados e referidos a seguir.

O artigo **O papel da motivação na aprendizagem da Economia no ensino médio: um estudo de caso**, de autoria de Pedro Ribeiro Mucharreira e Belmiro Gil Cabrito, apresenta resultados de pesquisa realizada em Portugal, cujo objetivo é compreender o papel da motivação nos resultados de aprendizagem de estudantes. Para tanto, o texto se compõe de uma breve revisão da literatura que toma como ponto de partida elementos centrais da discussão sobre motivação e aprendizagem, didática da economia, procurando-se entender o papel de determinados jogos de management, organizados por instituições de ensino superior universitário, nos sujeitos de estudo. As conclusões a que chega o estudo apontam que, para os alunos alcançarem sucesso escolar, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, estabelecendo-se relações com a teoria dos afetos, da aprendizagem significativa e por modelagem.

De autoria de Nadiane Feldkercher, o artigo **Docência universitária: o professor universitário e sua formação** é um estudo teórico que tem como objetivo discutir e refletir sobre a docência e, mais especificamente, sobre quem é o professor universitário e como ocorre a sua formação. Investida desse propósito, a autora desenvolve em seu texto três conceitos que são alocados na centralidade do estudo: docência universitária, professor universitário e formação docente. As teorias e análises apresentadas mostram algumas contradições subjacentes ao professor universitário no tocante a sua identidade profissional, preparação para a docência e conhecimentos profissionais.

O Pibid e o desenvolvimento profissional do formador de professores de química é o título do artigo escrito por Shirlei Lima dos Anjos e Bruno Ferreira dos Santos. Trata-se de artigo que apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com professores formadores de cursos de licenciatura em Química que coordenam ou

coordenaram projetos Pibid no estado da Bahia, cujo objetivo principal foi verificar como o projeto em questão tem possibilitado o desenvolvimento profissional destes formadores. O texto ressalta a importância dos grupos de pesquisa sobre o ensino de Química como instâncias que favorecem o desenvolvimento profissional dos formadores e também das próprias instituições onde atuam por meio do Pibid. Além disso, o estudo sinaliza posturas políticas dos formadores em relação à posição da licenciatura na hierarquia dos cursos de graduação das Faculdades e Institutos de Química.

Na sequência, o artigo **Mãe de Santo com currículo Lattes: Burocracia e enfrentamos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana**. Trata-se de um texto de autoria de Leandro Passos, Guilherme Costa Garcia Tommaselli e Gilmar Ribeiro Pereira que tem como objetivo refletir sobre as culturas afro-brasileiras e africanas contempladas pela Lei 10.639/03. Os autores registram que o estudo evidencia que a lei ainda não foi implementada concretamente no currículo da Educação Básica conforme o exigido, apesar da presença da diversidade cultural em vários espaços da sociedade brasileira, com destaque para a escola onde afloram com muita intensidade as diferenças sociais, étnico-raciais e culturais.

Na sequência tem-se o artigo de Laurinda Ines Souza de Moraes, Sílvia Sell Duarte Pillotto e Elizabete Tamanini, intitulado **Políticas públicas para educação profissional na década de 1990: o papel do estado e da sociedade civil**. O artigo resulta de uma pesquisa cujo objetivo principal foi caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *campus* Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional. A análise evidenciou que as prioridades das políticas públicas, na década de 1990, estavam centradas numa política de conduta neoliberal, que defendiam a redução do tamanho do Estado e a Reforma da Educação Profissional.

Escrito por Carla Gracielle Ramos Fraga, Paula Rodrigues Diamantino e Denise Aparecida Brito Barreto, o artigo **A formação do**

professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas objetiva compreender que conhecimentos os docentes das línguas adicionais consideram necessários para o desenvolvimento de suas práticas de forma efetiva e como esses conhecimentos podem ser relacionados aos saberes docentes. O texto consiste na apresentação de um estudo quanti-qualitativo realizado com docentes de língua inglesa e espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Pelo viés quantitativo são apresentados dados sobre a percepção dos docentes com relação a aspectos da prática de ensino; pela perspectiva qualitativa são apresentadas informações que confirmam a necessidade de docentes de línguas adicionais possuírem saberes que vão além do conhecimento do idioma. Trata-se de um estudo que

As autoras optam pelo termo “línguas adicionais” em detrimento a “línguas estrangeiras”, para se referirem ao inglês e ao espanhol, por entenderem que este termo apresenta um conceito mais adequado ao ensino de idiomas, cuja proposta é a ampliação de horizontes culturais e não uma limitação e distanciamento implícito no termo “estrangeiro”. O termo “línguas adicionais” já foi utilizado em outros trabalhos e está presente nas Orientações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em 2009.

O artigo **Trabalhos publicados na Anped e Anpae sobre políticas públicas de educação infantil no campo** é de autoria de Marciana Malheiros Martins Prates e Isabel Cristina de Jesus Brandão e tem por objetivo apresentar um levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre políticas públicas para a educação infantil do campo, publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e artigos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), no período de 2009 a 2014. Do levantamento realizado, conclui-se que a maioria dos trabalhos discute a temática Políticas Públicas da Educação Infantil, de modo geral, sem, no entanto, haver publicações de artigos que discutem as Políticas Públicas da Educação Infantil do Campo, de modo específico.

Por fim, como de costume, o presente periódico científico convida os leitores de sempre a ler, estudar e divulgar os estudos aqui apresentados em seus espaços de atuação profissional e científica, de acordo com seus diferentes interesses de pesquisa. Do mesmo modo, Práxis Educacional deseja que aqueles que se interessarem pelos temas aqui socializados possam, também, fazer uso desses estudos em futuras pesquisas em suas aulas, cumprindo, assim, o propósito de provocar novas inquietações em prol da produção científica e acadêmica. À leitura toda gente!

Claudio Pinto Nunes
Editor

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Didática como disciplina

Apresentação do Dossiê Temático

El presente monográfico está dedicado al ámbito de la **Didáctica como Disciplina** que desde las Facultades de Educación de las diferentes universidades nos esforzamos para dar a conocer y hacer más fácil la faceta pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un primer artículo, escrito por la **Dr^a. Núria Rajadell-Puiggròs, de la Universidad de Barcelona - España** nos sitúa, a partir de los tres Informes propuestos por la UNESCO para encaminar la educación mundial, en la realidad de la educación en estos momentos. Además nos ubica en las bases de la acción didáctica, en las estrategias didácticas, interpretadas como aquellas actuaciones potencialmente conscientes que realiza el formador para lograr un aprendizaje funcional y significativo por parte del que juega el rol de alumno. Y por último, nos aporta unas reflexiones que provocan nuestro espíritu crítico como educadores.

A continuación, la **Dr^a. Graça dos Santos, desde la Universidad do Estado de Bahia - Brasil**, presenta os resultados de una investigación en la que se demuestra la importancia del diálogo entre la familia y la escuela, en un contexto de diversidad e desigualdades para lograr el apoyo educativo de los alumnos inmigrantes. Destaca la necesidad formativa de las familias para apoyar sus hijos en contexto de inmigración. Igualmente destaca los talleres interculturales como dispositivo formativo

y investigativo para apoyar las familias en contexto de inmigración. . El estudio de una temática de esta naturaleza se hace relevante dentro del ámbito de las políticas globales, nacionales y locales a través del desafío para la convivencia y el diálogo intercultural y, específicamente, en el ámbito de la educación.

Seguidamente, el artículo ofrecido por la **Dr^a. Alicia Cid, de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco - México**, nos sitúa en la nueva implementación del tronco inter y multidisciplinar en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, de dicha universidad, concretamente en una asignatura optativa denominada “Poder y género”, cuyo objetivo pretende que el alumnado sea capaz de visualizarse desde la perspectiva de género de manera transversal en su vida cotidiana, teniendo impacto en su crecimiento interior y, que a su vez, se reflejará en los quehaceres de su vida cotidiana desde la tolerancia y empatía para la toma de decisiones y relaciones con su entorno y familia.

A continuación, la **Dr^a. Montserrat González, de la Universidad Autónoma de Barcelona - España**, nos ofrece una revisión sobre los cambios esenciales que obligan a tomar decisiones a nivel educativo, y de forma más concreta en lo que se refiere a la escuela. La educación posee una relación directa e indiscutible con el modelo de vida del ser humano y con la construcción de sus valores personales y sociales, desde una mirada sistémica. La escuela representa un escenario privilegiado, dentro de esta complejidad, cuyo objetivo se encamina hacia el hecho de favorecer, neutralizar, compensar o contrarrestar los cambios.

La **Dr^a. Inmaculada Gómez, desde la Universidad de Huelva - España**, nos describe una mirada desde el equipo directivo hacia la población educativa que, desde principios de los años 90 se ha disparado por lo que se refiere a su heterogeneidad: inmigración, necesidades educativas especiales, diferencias de género, habilidades y cultura, llegando a ser un rasgo característico de la mayoría de las escuelas actuales. Nos presenta parte una investigación cualitativa realizada

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 19-22	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

en un centro de Educación Infantil y Primaria, de esta Comunidad Autónoma española, considerado como promotor de buenas prácticas para el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad.

Desde el sur de Italia, la **Dr^a. Isabella Loiodice y su equipo de la Università di Foggia - Italia**, nos ofrecen su experiencia sobre el diseño y desarrollo del Laboratorio de Balance de Competencias implementado en su contexto, que refleja la importancia de la orientación educativa como un recurso con un elevado potencial educativo para el aprendizaje a lo largo de la vida. A partir de estas premisas este “Laboratorio di Bilancio delle Competenze” proyecta y realiza servicios para promover la atención personal y el desarrollo del futuro ciudadano.

La **Dr^a. Sandra Martínez, de la Universidad de Barcelona - España** provoca, a través de su aportación, una reflexión sobre el aprendizaje en un mundo de cambios constantes, en el que la las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) resultan ser elementos claves para la formación del profesorado y estudiantes en particular, y para la sociedad en general. Nos describirá una de sus experiencias puntuales, en una asignatura del grado de Educación Infantil, provocando que reflexionemos como docentes ante nuestra sociedad actual.

Por último, la **Dr^a. Núria Lorenzo, de la Universidad de Barcelona**, nos aporta algunas propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente, surgidas del análisis de la propuesta curricular que se ofrece desde las instituciones universitarias y la percepción que tienen los estudiantes respecto al dominio de las competencias profesionales, todo ello contrastado con los informes europeos TALIS, Eurydice y datos Eurostat sobre prácticas, percepciones y políticas referidas a la profesión docente.

Nos quedan todavía muchas propuestas y reflexiones en el tintero, pero esperamos que todo ello provoque la necesidad de un nuevo monográfico al respecto. Estamos abiertos a cualquier aclaración a partir

del artículo editado y a la participación, individual o en grupo, siempre que tenga como objetivo final la mejora de la educación en un contexto completo y cambiante.

Dr^a Núria Rajadell-Puiggròs
Universitat de Barcelona - España

Dr^a Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia- Brasil

DOSSIÊ TEMÁTICO A Didática como disciplina

Las estrategias didácticas, elementos-clave para avanzar en los escenarios educativos en un mundo complejo, acelerado y globalizado

The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world

As estratégias didáticas, elementos-chave para avançar nos cenários educativos num mundo complexo, acelerado e globalizado

Núria Rajadell-Puiggròs
Universidade de Barcelona - Espanha

Resumo

Este artigo desenvolve através de três momentos diferentes. Primeiro, uma descrição dos três relatórios globais de educação, propostos pela UNESCO do trabalho de uma equipe de profissionais, e temos acompanhado e influenciado nos últimos tempos é oferecido: "Aprender a ser: educação futuro "(Edgar Faure, 1972)," o tesouro dentro "(Jacques Delors, 1996), e" educação Repensando: Rumo a um bem comum global "(Sobhi Tawil, 2015). Em segundo lugar, enfatiza a importância possuir estratégias de ensino a partir de três dimensões para a aquisição e / ou desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes e valores; desenvolver em cada fase uma breve visão geral e noções básicas para obter

esta visão global e seu tempo clarificadora. Finalmente, uma última reflexões gerais de repensar a importância da educação no século XXI, caracterizado pela globalização, rapidez e complexidade, em que os conteúdos têm um papel especial.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Estratégias de aprendizagem. Política educacional.

Abstract

This article has been structured through three different historical moments. Firstly, a description of the three global reports of education proposed by UNESCO, after the work of a team of professionals, which accompanied and influenced us in recent times: "Learning to be" (FAURE, 1972), "Learning: the Treasure Within" (DELORS, 1996), and "Rethinking education: Towards a global common good" (TAWIL, 2015). Secondly, an emphasis of the importance which teaching strategies have from their three-dimensional characterization in terms of its acquisition and / or development of concepts, skills, and attitudes and values. All these have been developed in each phase through a brief overview and basic concepts to get this global and clarifying vision. Finally, some last general deliberations to rethink the importance of Education in the 21st Century, characterized by globalization, immediacy and complexity, in which the contents have an exceptional role.

Keywords: Teaching strategies. Learning strategies. Educational policy.

Resumen

Este artículo se desarrolla a través de tres momentos diferenciados. En primer lugar se ofrece una descripción de los tres informes mundiales de la educación, propuestos por la UNESCO a partir del trabajo de un equipo de profesionales, y que nos han acompañado e influido en las últimas épocas: "*Aprender a ser: la educación del futuro*" (FAURE, 1972), "*La educación encierra un tesoro*" (DELORS, 1996), y, "*Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*" (TAWIL, 2015). En segundo lugar se incide en la importancia que poseen las estrategias didácticas desde su triple dimensión para la adquisición y/o desarrollo de conceptos, habilidades, y, actitudes y valores; desarrollando en cada una de ellas un breve repaso de fases y conceptos básicos para poder obtener esta visión global y a su vez clarificadora. Finalmente, unas últimas reflexiones generales para repensar la importancia de la educación, en pleno siglo XXI, caracterizado por la globalización, la inmediatez y la complejidad, en la que los contenidos poseen un especial protagonismo.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, política educativa

Unas primeras reflexiones

Las aportaciones de los diferentes Informes de la Unesco sobre educación fijan tres momentos cruciales a lo largo del recorrido de la educación mundial en las últimas décadas.

El Informe originado por Edgar Faure “*Aprender a ser: la educación del futuro*” (1972), así como el Informe de 1996 potenciado por Jacques Delors “*La educación encierra un tesoro*” han iluminado el recién estrenado “*Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial*”, que se trata del último gran Informe educativo a nivel mundial, de 2015.

Dicho Informe pone de manifiesto la necesidad de reformular la enseñanza bajo una visión más holística que supere la dicotomía entre los aspectos cognitivos y los emocionales; una llamada que reclama un diálogo inspirado en una concepción más humanista y global de la educación. Sobhi Tawil—su coordinador— pone de manifiesto la necesidad de repensar nuestro sistema educativo, de forma necesaria y urgente, ante esta irrupción de Internet, centrando la mirada en cómo enseñar a los estudiantes a encontrar sentido ante la inmensidad de información que se les muestra, a identificar aquellas fuentes que puedan ser más fiables y precisas, provocando una permanente reflexión conectada con sus aprendizajes previos adquiridos. El rol del docente se focaliza pues en generar oportunidades para provocar y asegurar un aprendizaje en los alumnos, la creación de conocimiento.

Breve repaso histórico a partir de los tres grandes Informes educativos a nivel mundial

Como profesionales e interesados en el ámbito educativo resulta indispensable una reflexión -aunque sea de modo fugaz- sobre estos

tres Informes que nos han guiado, y siguen haciéndolo, en el devenir educativo mundial.

En el año 1972 aparece el Informe de la Unesco denominado “*Aprender a ser: la educación del futuro*”, coordinado por Edgar Faure (1908-1988), político francés de reconocido prestigio a nivel local, regional y mundial, implicado en diversas responsabilidades de gestión (alcalde, ministro regional y estatal, presidente de la Asamblea Nacional Francesa, presidente del Consejo regional, diputado, senador...).

Faure considera que paralelamente al progreso tecnológico, el ser humano necesita reciclarse de forma permanente, y para ello la formación acotada al período de escolarización obligatoria se muestra insuficiente; por tanto resulta indispensable que cada persona avance en su propio proceso de aprendizaje de forma continuada (para su propio desarrollo personal, social, económico, político y cultural) y desde diferentes escenarios (instituciones sociales, entorno laboral, ocio, medios de comunicación). La Comisión liderada por Edgar Faure establece dos conceptos interrelacionados básicos: la sociedad de aprendizaje y la educación permanente, y potenciará la famosa la frase del “aprendizaje a lo largo de la vida”. La sociedad del aprendizaje se incardina con las propias políticas educativas, mientras que una educación permanente compromete a toda la sociedad a una labor educativa continua. Educación y Sociedad configuran una pareja íntimamente entrelazada, dependiente una de la otra. No existe un tiempo dedicado al aprendizaje de manera específica, sino que el ser humano está realizando esta actividad a lo largo de su existencia, de manera continua y superando las coordenadas de espacio y tiempo.

La Comisión Internacional sobre la Educación, liderada por Jacques Delors (París 1925), político europeo de nacionalidad francesa y presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995, elabora un nuevo Informe mundial para trazar unas nuevas directrices para una educación verdaderamente mundial. Las propuestas que engloba el Informe Delors, publicado en 1996, aglutinan las siguientes palabras que tan

memorizadas han quedado entre los que nos relacionamos con el ámbito de la formación: “La educación encierra un tesoro”. La educación posee la clave para conseguir un desarrollo a nivel mundial, desde la vertiente científica, cultural y económica, para superar las desigualdades y avanzar hacia un siglo XXI más justo y humano para todos.

Por un lado tenemos la posibilidad de obtener una enorme cantidad de información y a una gran velocidad, pero por otro debemos estar preparados para poderla seleccionar y asimilar en la medida que sea necesaria. Para ello sustenta la educación en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

Finalmente, en 2015, se edita un nuevo Informe por parte de la Unesco, coordinado por Sobhi Tawil, “*Repensar la educación. Hacia un bien común mundial ?*”, fruto de la necesidad de volver a reflexionar sobre la educación porque nos encontramos en una sociedad caracterizada por la interconexión y la interdependencia, además de unos nuevos niveles de complejidad, inseguridad e inmediatez. El mundo está cambiando y consecuentemente la educación reclama una visión más humanista, inclusiva y funcional.

Hemos avanzado en el proceso de alfabetización así como en la adquisición de competencias básicas, pero necesitamos avanzar hacia nuevos enfoques del aprendizaje que favorezcan a nivel mundial unos niveles más elevados de justicia, equidad y solidaridad, que se vaya más allá de las buenas intenciones para pasar a una realidad palpable. Nunca antes habíamos estado tan conectados, pero las desigualdades y las injusticias continúan persistiendo; y para ello consideramos que la educación es la herramienta necesaria para poder vivir con respeto y dignidad, y de una manera mucho más equitativa.

Diferentes momentos-clave han configurado la evolución del ser humano, por lo que se refiere a conocimiento y tecnología: primero fue la rueda, más tarde la imprenta, y desde hace unos años Internet. Internet nos facilita el acceso al conocimiento y el contacto con personas de cualquier lugar del mundo, pero tenemos que estar preparados

para seleccionar esta avalancha de información y saber tomar aquellas decisiones más adecuadas para cada ocasión; y ello nos acerca a una educación de carácter holístico que mezcla conocimientos, emociones y ética, y cuya última finalidad se concreta en la obtención del máximo nivel de bienestar físico y emocional.

Para este “como” los escenarios de aprendizaje han cambiado, y por tanto las estrategias y recursos para incorporar aprendizaje, han de ser totalmente nuevos, y de ahí la necesidad de innovación; y de ir más allá de prácticas concretas.

Se han redactado numerosas Leyes educativas en nuestro país y han habido realmente cambios y avances en educación, pero todavía resultan ser insuficientes y demasiado alejados de la realidad de las aulas escolares.

La educación es como un río que se encuentra entre dos montañas: la economía y la política, y siempre tiene que ir mirándolas de reojo. El incremento de la burocracia, el control evaluativo o la presión de la Administración, han coartado en muchas ocasiones el avance innovador de los docentes y de los centros educativos. Cambio disruptivo e innovación son muy diferentes y los que nos dedicamos a la educación lo tenemos muy claro; nuestros avances requieren lentitud y firmeza, deben razonarse todas las consecuencias posibles aunque no se trate de un sendero plano y recto. Las innovaciones aportan resultados paulatinamente y para ello a los políticos no les interesa apostar por la educación porque con los cuatro años que dura una legislatura no se pueden visibilizar los resultados. Política e innovación educativa casan muy mal.

La Unesco nos anima a pues, a partir de este último Informe, a repensar la educación contemporánea, fuertemente influenciada por Internet y por la nueva era digital, desde una doble mirada:

- Visión integral de la educación. Este escenario actual nos reclama una visión holística de la educación que tenga en cuenta los aspectos cognitivos significativos, los aspectos emocionales que fortalezcan el autocontrol, la autoestima, la empatía y el respeto hacia los demás, y también, los aspectos éticos que nos reclama la sociedad. Pone el foco

en la organización del aprendizaje, ya que la facilidad en la obtención de información así como en su accesibilidad, puede llegar a ser nociva para la creación y estructuración del conocimiento.

La amalgama de información junto con un proceso formación provocarán el asentamiento del conocimiento.

Se detallan algunas de las iniciativas más avanzadas a nivel mundial, como aprender con estrategias interdisciplinarias; evaluar las competencias no-cognitivas; fomentar la autorregulación del proceso de aprendizaje del alumno, potenciar el trabajo en equipo de los maestros, facilitar la actualización de la formación docente, entre otras.

- Formarse para toda la vida. En este mundo tremendamente cambiante y complejo, la visión general de la educación también se ha visto modificada por superar las barreras del espacio y del tiempo. El sistema educativo a lo largo de unos años concretos y bajo un nivel de estabilidad casi perenne ha quedado obsoleto; en estos momentos se requiere la necesidad de una formación prácticamente continua y desde diferentes miradas y temáticas a lo largo de la vida. Sin embargo, aunque las personas están cada vez más interconectadas y la información resulta ser más accesible, siguen existiendo desigualdades y conflictividad.

La educación debería considerarse como un bien común esencial que facilitase la triangulación entre las dimensiones social, económica y medioambiental de las personas, y consecuentemente un elevado nivel de bienestar y armonía. Para armonizar la ciudadanía en este mundo tan diverso, la gestión coherente entre global y local, la mayor apertura y respeto entres todos, el ensamblaje entre la educación y el trabajo - por citar solamente algunos ejemplos - no existe una alternativa más potente que la educación.

Sin embargo, además de los tres informes que nos ha brindado la UNESCO, desearía mostrar los siete principios propuestos por la OCDE (2010) que precisan las bases del aprendizaje, atendiendo a la triple mirada cognitiva, biológica y emocional:

- La persona es el protagonista esencial en la construcción de su aprendizaje. Resulta básico que reconozca sus capacidades, aproveche sus habilidades, regule sus emociones y se fije objetivos, paulatinamente más complejos, para lograrlo.

- El aprendizaje es social. Además de la individualidad en el aprendizaje, no podemos obviar que la interacción social es fundamental y, para ello, debemos ofrecer entornos que provoquen, faciliten y estimulen esta interacción social.

- Las emociones son esenciales para el aprendizaje. La interrelación dinámica entre las emociones, la motivación y la cognición es fundamental en el ser humano, que avanzará en su aprendizaje cuando posea una estabilidad emocional y controle su proceso de autoregulación.

- El reconocimiento de las diferencias individuales facilita el proceso de aprendizaje. Tenemos que ser conscientes de que la homogeneidad no existe y que cada uno de nosotros es único; por tanto debemos respetar esta diversidad y saber adaptarnos a ella.

- La evaluación del aprendizaje es necesaria. El aprendizaje se visibiliza más en el proceso de autoregulación que en la corrección de errores que nos llega desde el exterior. Podríamos definirla como el recurso que nos hace ser conscientes del avance de nuestro conocimiento.

- La competencia crítica resulta indispensable. Resulta indispensable establecer conexiones de tipo horizontal, desde miradas diversas: entre las áreas de conocimiento y las diferentes materias, entre lo local y lo global.

Como pedagoga considero que la educación es el arma más potente para cambiar el mundo, para acercar a las personas, para conseguir una sociedad más justa y más humana. Tanto el último Informe de la UNESCO -interpretando que ha avanzado un paso más de los dos anteriores- como los Principios propuestos por la OCDE, nos ofrecen algunas pistas para poder garantizar una verdadera educación para estos momentos. Sin embargo de qué manera sería mejor actuar, qué necesitamos, con qué contamos. Para ello, ofrecemos a continuación unas propuestas que, de manera coherente y ordenada, nos pueden iluminar en este recorrido educativo.

Estrategias didácticas en una sociedad compleja y cambiante

¿Qué educación necesitamos para este siglo XXI? ¿Cómo cambian los propósitos de la educación ¹en el contexto actual de transformación social y tecnológica? ¿Cómo garantizar que la educación se convierta en un “bien común global” más allá de la dicotomía entre lo público y lo privado? ¿Qué retos tendrá que afrontar el educador? ¿Qué nuevos escenarios se encontrará? ¿Qué nuevas estrategias se le reclamarán para favorecer estos nuevos aprendizajes?...

Necesitamos pues disponer de unos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que caractericen a este profesional de la educación acorde y adaptable a esta sociedad actual, atendiendo el doble vector de la complejidad y de la fugacidad.

Para poder asimilar de manera clara y concisa la educación actual, resulta necesario interpretar el concepto de estrategia didáctica como *aquella actuación, potencialmente consciente, del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica que, atendiendo su triple dimensionalidad, se encamina hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Rajadell, 2001).

Consideramos que ocho son los principios básicos de la Didáctica: comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura (Rajadell, 2001, pp. 467).

Detallamos de manera general, las tres dimensiones que nos facilitarán esta comprensión del recorrido en este proceso de enseñanza y aprendizaje:

- **Dimensión del saber:** forman parte de ella aquellas estrategias que facilitan la adquisición o ampliación de conocimientos, desde las realidades más simples y concretas, hasta el alcance de conjuntos conceptuales más complejos, y para ello se inicia un proceso de interiorización, que paulatinamente se irá asimilando, hasta poder llegar a ofrecer propuestas innovadoras.

Su evolución se manifiesta a través de cinco fases sucesivas, claramente definidas y progresivamente complejas:

Memorizar: fijar metódicamente en la memoria un concepto o idea propuesto por una persona normalmente ajena.

Reconocer: encontrar un elemento concreto después de una exploración general a una muestra de elementos con alguna relación.

Comprender: *interiorizar en los propios esquemas de conocimiento un concepto de manera funcional y significativa.*

Interpretar: atribuir a un concepto o elemento una significación determinada.

Juzgar: pronunciar una decisión o valorar algún concepto, situación o persona externos a nosotros mismos.

Según el protagonista que ofrezca este saber encontraremos que el protagonismo puede recaer más en la figura del formador, del alumno o del medio. Y es precisamente en este protagonismo centrado en el medio dónde nosotros podemos diseñar y desarrollar estrategias para vivenciar la ciudad y su entorno patrimonial. Desde el grupo GIAD (Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico), de la Universidad de Barcelona, diseñamos un modelo basado en esa concepción sociocognitiva del aprendizaje que nos facilita este análisis, se trata del Modelo ORA (Borja, de la Torre, Millán y Rajadell, 1997) desarrollado a partir de tres fases sucesivas: Observación, Reflexión y Aplicación.

- **Dimensión didáctica del saber hacer**: corresponde a una serie de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de procedimientos o la adquisición de determinadas habilidades o destrezas, que no debemos confundir con el hacer gratuito, sino que el aprendiz tiene claramente interiorizada su funcionalidad y finalidad.

Esta dimensión evoluciona a través de las siguientes fases, progresivamente complejas:

Aplicar: utilizar conceptos o informaciones en situaciones diversas, sea a través de fórmulas o técnicas, entre otras, sin llegar a plantearse demasiado su porqué.

Utilizar: requiere un conocimiento interno de los instrumentos junto con sus condiciones de manejo.

Transferir: aplicar el concepto aprendido en un contexto y bajo unas condiciones determinadas, a otro contexto y/o con otras situaciones específicas.

Autoaprender: formación permanente de una persona a partir de la activación y aplicación utilización de estrategias cognitivas básicas.

Reflexionar: actuación e implicación que van más allá del propio saber, incidiendo incluso en el propio concepto de conocimiento (metacognición).

Desde un simple conocimiento hasta llegar a la autonomía deben superarse los clásicos andamiajes frutos de la buena digestión conceptual junto a los conocimientos y experiencias previas. Por lo tanto, para conseguir ser hábil en el momento de llevar a término una actividad, es imprescindible contar por un lado con la disposición genética para poder realizarla (capacidad), y por otro con la habilidad para desarrollarla y garantizar así el éxito final. Mientras que las capacidades no pueden ser analizadas conscientemente, las habilidades sí pueden analizarse, gracias a los procedimientos a través de los que se manifiestan.

- **Dimensión didáctica del ser**: equivale a la faceta afectiva de la persona como ser individual y social, la famosa tríada de las actitudes, los valores y las normas; una dimensión tremendamente compleja tanto por los diferentes ingredientes que pueden formar parte de ella como por la dificultad de su posible evaluación.

La evolución de esta dimensión afectiva se manifiesta a través de cinco fases que van visibilizándose progresivamente:

Percibir: tomar conciencia y sensibilizarse ante una situación concreta, manifestándolo a través del interés y la motivación, y con un deseo básico de mejora.

Responder: manifestar interés y motivación para efectuar la respuesta más adecuada.

Valorar: tomar como valor propio una respuesta ajena, para lo cual debemos tener en consideración a los demás y a sus formas peculiares de ser y de actuar.

Organizar: representa un modo concreto de ser y de pensar, lo cual nos permite adoptar estrategias para alcanzar determinadas finalidades. Si estamos convencidos de algo, aunque nos venga del exterior, nos resulta más fácil su aplicación o desarrollo.

Comprometerse: implicación por parte del individuo ante un valor adquirido, esforzándose y defendiéndolo por encima de todo.

En esta dimensión encontramos algunos indicadores más personales (autonomía, iniciativa, creatividad, responsabilidad, espíritu de superación...) y otros más sociales (colaboración, solidaridad, espíritu de equipo, sentido de pertenencia a un grupo o a una institución).

Las tres dimensiones que acabamos de presentar de manera rápida y global resultan indispensables en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque dependiendo del objetivo que nos planteemos, como docentes, el peso será superior en uno o en otro, pero siempre es necesaria la presencia de todos ellos.

Unas últimas palabras

Mientras que los decretos, normativas y leyes —que en nuestro contexto denominamos *ordenación educativa*— surgen de arriba hacia abajo, las propuestas innovadoras —o sea, la propia *renovación pedagógica*— surge desde abajo, desde el colectivo docente, y asciende hacia arriba. Muchas de las propuestas innovadoras nos vienen desde otras áreas de conocimiento —como la tecnología, la economía o la informática, por citar algunas de ellas—; los cimientos de la educación, forjados por la amalgama de saberes, actuaciones y valores, permanecen invariables.

Nos encontramos en un momento muy interesante y fascinante porque los cambios surgen de la base, pero tenemos ser pacientes —y enseñar a los demás a serlo— porque los cambios en educación son lentos, los resultados no emergen con la inmediatez a la que la sociedad actual está acostumbrada.

Para una educación plenamente centrada en el siglo XXI hay que tener claro que el alumno es el núcleo de todo el proceso educativo y la tarea docente se centra en promover la construcción de un conocimiento significativo y relevante socialmente, que dé respuesta a sus dudas e interrogantes, que le enseñe a autoregularse y a ser autónomo, a conocer y saber tomar las decisiones más adecuadas, a promover la cooperación y el trabajo en grupo, a comprender y valorar la heterogeneidad y la diversidad de las personas como una gran oportunidad de crecimiento personal y profesional, y que estimule la comunicación aprovechando la gran diversidad de recursos que se encuentran a su abasto, así como del gran abanico de tipologías comunicativas.

Las escuelas más innovadoras continúan teniendo el gran problema focalizado en *el qué enseñamos*, o sea, en los contenidos, y para ello debemos reflexionar seriamente sobre algunos aspectos específicos:

- Por lo que se refiere a los aspectos informativos, si reflexionamos en estos momentos sobre los contenidos que recordamos después de haber pasado por infinidad de exámenes y trabajos, realmente son un mínimo porcentaje. Ello nos demuestra que necesitamos recordar algunos conceptos básicos, incorporados plenamente en nuestra comprensión, y todo el resto se encuentra en Internet, para cuando sea necesario.
- A nivel de conocimientos debemos poseer aquellos que son realmente necesarios para nosotros, que sirven para comprender los hechos que suceden, y que los tenemos plenamente incorporados y organizados en nuestra memoria. Deben ser transferibles, aprendidos de manera que se puedan aplicar al análisis crítico y a la interpretación de nuevos hechos y problemas que no han sido trabajados en un aula escolar.
- Las habilidades necesarias para una formación a lo largo de la vida aglutinan el saber aprender de forma autónoma, saber gestionar las emociones, ser crítico, ser creativo, entre un amplio abanico.

Según manifestaba el propio Delors (1996) la educación tiene que facilitar los mapas de un mundo complejo y continuamente cambiante y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él.

Y para concluir, atendiendo a las reflexiones que hemos ofrecido a lo largo de este capítulo, consideramos que la educación es la clave para un mundo mejor, en el que nos respetemos y lo respetemos, en el que evitemos vivir bajo el paraguas del economicismo y el consumismo; para ello debemos reclamar unas políticas educativas acordes a la finalidad de la educación como empresa social colectiva, que garanticen la calidad y la equidad.

Referências

- AMAT, Oriol. **Aprender a enseñar**. Barcelona: Gestión, 1994.
- BELTRAN, José. **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis, 1993.
- DELORS, Jacques. **Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. **La escuela a examen**. Madrid: Pirámide, 1997.
- DUBET, François. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010.
- FAURE, Edgar. **Aprender a ser: la educación del futuro**. Madrid: Alianza editorial, 1972.
- GOMBERT, Phillipe. **L'école et ses stratèges**. Rennes: PUR, 2008.
- GONZALEZ, Angel Pío; MEDINA, Antonio; TORRE, Saturnino (coord). **Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social**. Madrid: Universitas, 2003.

INFORME OCDE. **Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las Reformas.** Madrid: Santillana & OCDE, 2015.

INFORME OCDE. **Comme apprend-on ?. La recherche au service de la pratique.** París: OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, 2010.

INFORME OCDE. **What schools for the future. Education and Skills.** París: OCDE, 2001.

INFORME UNESCO. **Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?**. Barcelona: UNESCO-Fundación Bofill, 2015.

MONEREO, Carlos. (coord). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Barcelona: Graó, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Diez nuevas competencias para enseñar.** Barcelona: Graó, 2009.

POZO, José Ignacio. Estrategias de Aprendizaje. In: COL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desarrollo Psicológico y Educación (II).** Madrid: Alianza, 1990, p.199-224.

RAJADELL, Núria; SERRAT, Núria. A interrogação didática. In: TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar (Coord). **Curso de Formação para educadores.** Sao Paulo: Madras, 2003, p. 223-240.

SERRAT, Núria; RAJADELL, Núria. A resolução de Problemas: estratégia docente em espaços urbanos. In: TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar (Coord). **Curso de Formação para educadores.** Sao Paulo: Madras, 2003, p. 127-141.

RAJADELL, Núria. Estrategias para el desarrollo de procedimientos. **Revista Española de Pedagogía.** 217, p. 573-592. 2000.

SEPÚLVEDA, Félix; RAJADELL, Núria (Coord). **Didáctica general para psicopedagogos.** Madrid: Uned, 2008.

TORRE, Saturnino et al. **Aprender de los errores.** Madrid: Escuela Española, 1994.

TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar (Coord). **Estrategias didácticas innovadoras**. Barcelona: Octaedro, 2004.

Dra. Núria Rajadell-Puiggròs
Universidad de Barcelona – España.
Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de la Facultad de Educación.
E-mail: nrajadell@ub.edu

Recebido em: 21 de junho de 2015
Aprovado em: 18 de setembro de 2015

(Endnotes)

1

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Didática como disciplina

Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes

Educación e inmigración: talleres interculturales como dispositivos para apoyar la participación de las familias inmigrantes

Education and immigration intercultural workshops as devices to support the participation of immigrant families

Graça dos Santos Costa

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa “Diálogo família escola em contexto de diversidade”, cujo objetivo foi analisar as formas de comunicação entre famílias imigrantes e escola, para alcançar o apoio educativo dos/as alunos/as imigrantes na Espanha. Trata-se de uma pesquisa que utiliza uma epistemologia qualitativa, por meio do estudo de caso com enfoque participativo. Utilizamos como instrumentos de coleta de informações a oficina formativa/investigativa e a entrevista semiestruturada. Apresenta-se aqui a experiência formativa e investigativa das oficinas interculturais como dispositivo para apoiar as famílias em contexto de imigração. Discute os resultados da citada experiência, ressaltando algumas pistas para fomentar a participação das famílias nas escolas em contexto de imigração. Uma pesquisa desta natureza se faz relevante dentro das políticas globais, nacional e local, para todo programa que busque a igualdade

de oportunidades em contexto de diversidades/desigualdades culturais, na medida em que contribui para um projeto educativo igualitário.

Palavras chaves: Educação. Imigração. Família e escola.

Abstract

This article aims to present some research results on "Family-School dialogue in context of diversity," whose objective it was to analyze the forms of communication between immigrants and families to achieve educational support of immigrant students in Spain. It's a research using a qualitative epistemology, through case study with participatory approach. They were used as tools for collecting information the training/research workshops and semi-structured interviews. We present the training and research experience of intercultural workshops as a device to support families in the context of immigration. Discuss the results of this experiment, highlighting some key to encourage family involvement in schools in the context of immigration. An investigation of this nature is relevant within global, national and local policies for any program seeking equal opportunities in the context of diversity / cultural inequalities, contributing to an equitable educational project.

Keywords: Education. Immigration. Family and school.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos resultados sobre la investigación "Diálogo familia-escuela en contexto de diversidad", cuyo objetivo fue analizar las formas de comunicación entre los inmigrantes y las familias para lograr el apoyo educativo de los/as alumnos/as inmigrantes en España. Se trata de una investigación que utiliza una epistemología cualitativa, a través del estudio de caso con enfoque participativo. Se utilizaron como herramientas de recopilación de información los talleres formativos / investigativos y las entrevistas semi-estructuradas. Se presenta la experiencia formativa e investigativa de los talleres interculturales como un dispositivo para apoyar a las familias en el contexto de la inmigración. Discute los resultados de dicho experimento, destacando algunas claves para fomentar la participación de las familias en las escuelas en el contexto de la inmigración. Una investigación de esta naturaleza es relevante dentro de las políticas globales, nacionales y locales para cualquier programa que busque la igualdad de oportunidades en el contexto de diversidad/desigualdades culturales, ya que contribuye a un proyecto educativo igualitario.

Palabras clave: Educación. Inmigración. Familia y escuela.

Introdução

Aprender a viver juntos é um dos quatros pilares em que se funda a educação no século XXI, segundo a UNESCO. Em se tratando dos imigrantes, aprender a conviver significa renascer de novo, reaprender a conviver.

Quando uma pessoa vem de outro país, traz consigo valores, tradições, normas de condutas, às vezes, muito diferentes, para não dizer incompatíveis com os países receptores. Imigrar requer um esforço maior no rol complexo de convivência. Implica e¹ um sair de si e tentar entender o outro sobre a lente da aprendizagem e da tolerância e, sobretudo, do respeito e da valorização ao diferente. Imigrar supõe um processo de diálogo com as experiências da forma de vida anterior e um processo de aprendizagens a novas formas de vida.

Um imigrante, ao sair do seu país, que teoricamente representaria um “porto seguro cultural”, traz consigo referências de condutas sociais, religiosas e, também, referências escolares. Esses referenciais escolares se estruturam com base em sua experiência singular ou na experiência dos outros.

Deste universo experiencial, os imigrantes trazem consigo modelos de currículo, regulamentos internos, finalidades próprias da educação, concepção do que é ser um bom ou mau professor, etc. Muitas vezes, somente com essas referências trazidas do seu país, o imigrante tenta se integrar à cultura escolar do país receptor. Essa visão exclusivamente em sua experiência anterior poderá facilitar e/ou dificultar o processo de acolhida e integração no novo mundo escolar.

Assim, ao imigrar, sob o ponto de vista educativo, as famílias, necessitam ressignificar o seu olhar educacional e tentar se inserir em outro sistema de ensino-aprendizagem formal que contém outras normas, diretrizes, leis, propostas didáticas, assim como uma outra política para o processo de participação/comunicação entre família e escola.

¹ Ley Orgánica de Educación (LOE aprovada em 3 de maio de 2006 - BOE nº 106) é o documento legal que regula e estrutura a organização do sistema educativo espanhol.

Entretanto, muitas famílias não têm a oportunidade de se estruturar nesse novo mundo social chamado escola, enfrentando diversas dificuldades em acompanhar seus/suas filhos/as. Ora, como fazer participar, conviver família imigrante e escolas, se muitas vezes aquelas não sabem como se mover nesse novo universo pedagógico? É fundamental novas aprendizagens e um novo modelo formativo que apõem os adultos no seu processo de aprendizagem.

Sob o ponto de vista legal, a família tem o papel de participar da educação dos seus filhos. A Ley Orgánica de Educación (LOE aprovada em 3 de maio de 2006 - BOE nº 106) em seus princípios (Título Preliminar, p.17160) determina que: *Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.*

Ora, para colaborar e comprometer-se, é necessário um conhecimento do funcionamento do sistema escolar, uma compreensão dos seus direitos e deveres, um mínimo conhecimento da cultura acolhedora etc.. Muitas pesquisas de doutorado e mestrado, bem como no campo da literatura educacional contemporânea, vêm refletindo sobre essa temática. No entanto, apesar da vasta produção de estudos e proposições práticas que acontecem dentro de cada escola, ainda há muito que se pensar e fazer no âmbito dessa relação.

Trazer as famílias imigrantes para as escolas implica *aprender a viver juntos*, o que, por sua vez, implica viver experiência de contato com o diferente, experiência de solidariedade, de respeito, de tolerância e de diálogo. A base para o viver juntos é a comunicação, daí a necessidade urgente de criar um clima de confiança e empatia, pautado em espirais positivas, tanto por parte dos professores quanto por parte das famílias, com o intuito de criar um diálogo intercultural no âmbito da escola. (GARRETA, 2007).

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com famílias imigrantes na província de Barcelona², cujo objetivo foi analisar as formas de comunicação entre família e escola para

² Esta investigação foi realizada junto ao Grupo de Investigación em Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona (GIAD-UB).

lograr o apoio educativo dos menores imigrantes na Espanha. Apresenta a experiência formativa e investigativa das oficinas interculturais como dispositivo para apoiar as famílias em contexto de imigração. Discute os resultados da citada experiência, ressaltando algumas pistas para fomenta a participação das famílias nas escolas em contexto de imigração.

Educação e imigração: reflexões sobre a participação das famílias imigrantes nas escolas

Existem vários fatores fundamentais que favorecem a integração do alunado imigrante na escola. Segundo Montón (2007), existem quatro âmbitos fundamentais que devem ser trabalhados para alcançar esse objetivo: a aquisição da competência linguística, o currículo, a família e o entorno. Destes âmbitos, que são de suma importância para a integração dos menores imigrantes, nos interessa pesquisar a relação entre família imigrante e escola.

(...) debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla. (CASTAÑO, GÓMEZ; BOUACHRA, 2007, p. 23).

Situar a escola dentro do contexto significa ultrapassar os muros da escola e compreender a mesma como uma instituição cultural inserida em uma comunidade multicultural, sobretudo em contexto de imigração, e que é marcada por fortes desigualdades sociais/culturais. Assim, criar estratégias pedagógicas adaptadas as condições sócio-culturais, focalizadas no contexto, no entendimento das expectativas/necessidades das famílias, na compreensão das suas crenças, dos seus valores, na análise dos seus projetos migratórios, no entendimento de suas representações sobre a escola, torna-se uma tarefa urgente para o sucesso da concretização de uma proposta intercultural no âmbito da escola.

Entendendo que a influência do entorno é uma das condições de integração dos estudantes, a acolhida dos alunos imigrantes não se deve realizar em função deles mesmos como sujeitos pertencentes ao centro escolar, senão considerando também o conjunto de contexto e sistemas nos quais estes alunos se desenvolvem. Isto significa levar em consideração a família, as entidades sociais e o território (ESSOMBA, 2006).

Compartilhando a ideia de que a família ocupa um grande espaço no contexto de diversidade cultural, há uma grande quantidade de estudos que colocam a família como protagonista na vida escolar dos filhos recém-chegados em contexto de imigração. Aparício; Vereda (2003) apontam a influência do entorno familiar nas condições de integração das crianças imigrantes. Na mesma linha, Madruga Torremocha (2002) aponta que entre os fatores que mais incidem na integração das crianças imigrantes no sistema educativo espanhol estão: o idioma, a nacionalidade de origem, os hábitos do país de origem, a família, a forma e a relação que as crianças mantêm com os alunos espanhóis e com os professores.

Ao analisar as expectativas das famílias de origem imigrante, em relação à educação dos seus filhos e filhas, as pesquisas apontam como resultado que estão muito satisfeitos com o sistema educativo Espanhol, valorizando positivamente o funcionamento, o modo como se desenvolvem as atividades, conforme Defensor del Pueblo Espanhol (2003), Bueno e Belda (2005), Besalú (2004), dentre muitos outros.

Essa valoração da escola é devida, em grande proporção, à função outorgada à educação como meio de estabilidade e integração e como via para o progresso social das famílias imigrantes.

(...) cuando los padres escolarizan a sus hijos se crean una serie de aspiraciones vinculadas al deseado progreso social en el seno de la sociedad de acogida. No cabe duda que estas expectativas condicionan las relaciones que los hijos mantienen con los docentes y con sus compañeros, y determina en alto grado sus éxitos académicos. Al mismo tiempo, no podemos pasar por alto que el gradiente de expectativas de los progenitores se encuentran estrechamente vinculados al nivel de integración de las familias en la sociedad de acogida. (REGO, A., 2007, p. 7).

Nessa mesma direção, um outro estudo realizado por Garreta (1994) analisava as atitudes e expectativas das famílias de origem africana residentes em Lérida (Espanha), relacionado-as com a origem social, o nível de estudo, o projeto familiar e a situação socioeconômica na qual viviam naquele momento. O estudo diferenciou três grupos: famílias *sonhadoras* com o projeto escolar dos seus filhos e que, por consequência, tinham uma atitude participativa e estimulante, vendo a escola como possibilidade de melhoria social; um segundo grupo *desencantado* pela situação econômica instável em que se encontrava, por isso o pensamento de regressar a seus país era algo muito presente, estando tais famílias pouco motivadas e participativas, e um terceiro grupo em *transição*, que, por conta da situação em que estavam vivendo, não viam a escola como uma prioridade.

La actitud - definida como expectativa, nivel de aspiración, interés por los estudios de los hijos, etc. - de los padres hacia la educación, es uno de los puntos donde se concentra la influencia familiares el rendimiento escolar... el proyecto familiar, producto de la trayectoria inmigrante condiciona esa actitud y, en consecuencia, las expectativas y la función otorgada a la escuela. (GARRETA, 1994, p. 121).

Assim, tal como sinaliza Garreta (1994), a atitude da família depende do projeto migratório. Este condiciona e motiva o interesse das crianças, ajudando-as a abrir-se para as aprendizagens necessárias. A atitude positiva e a vontade de se adaptar facilitam no processo de adaptação escolar. Por outro lado, o refúgio, a saudade dos familiares e amigos que deixaram ou perderam, somados ao fantasma de retornar converte a situação atual em provisional, aumentando a dor das crianças; por conseguinte, dificulta a aprendizagem.

Outros estudos estabelecem o grau de participação e expectativa para relacioná-las com o fator nacionalidade. De acordo com uma investigação realizada por Santos et al apud Rego (2005), que tinha por objetivo saber qual era a função que as famílias imigrantes outorgavam às

escolas, os dados mostram que, para os pais de origem árabe, a principal função da escola para seus filhos seria a preparação para o trabalho (44,3%) e em segundo lugar (36,4%) a aquisição da cultura geral; já para suas filhas, a principal função é uma educação que ajude a aprender e a cumprir suas obrigações (35%) e que lhe proporcione uma formação cultural geral (35%). No entanto, para os pais sul-americanos, todos os seus descendentes, seja qual for seu sexo, devem adquirir, por intermédio da escola, uma formação cultural básica e, além disso, aprender a cumprir todas as suas obrigações.

A falta de participação e implicação das famílias imigrantes, segundo Madruga (2002), não devem estar relacionadas à sua origem, mas, sobretudo, com a situação de marginalização em que vivem estas famílias. Não se deve equiparar a atitude com a cultura muçulmana, pois a maioria das famílias é de baixa extração socioeconômica e educativa, daí que suas atitudes em relação à educação dos seus filhos são limitadas, como habitualmente pode ocorrer com famílias nesta situação, independentemente da cultura de origem.

Existem outros estudos que apontam ser comum, desde a escola, culpar as famílias imigrantes pela falta de participação e integração (CARRASCO, 2003), professores considerarem que os encontros com as famílias imigrantes são pouco frutíferos em comparação com as famílias espanholas, (GARCIA ORTIZ, 2006), ou que a imagem das famílias são construídas desde a escola de acordo com o desinteresse pela escolarização dos seus filhos e filhas (PAMIES, 2006).

A partir das reflexões e destes estudos, fica evidenciada a complexidade³ em analisar a comunicação entre a escola e a família em contexto de diversidade cultural. Ficam as perguntas: as famílias imigrantes sabem como participar da escola? Quais são os conhecimentos das famílias sobre as escolas no contexto de imigração? Que tipo de formação pode possibilitar uma maior participação das famílias imigrantes nas escolas?

³ Importante destacar a complexidade que representa a estrutura familiar. Hoje em dia quase não podemos mais falar de família, mas de contextos familiares.

O estudo de caso sobre a participação das famílias imigrantes nas escolas

O nosso estudo apresenta alguns resultados da pesquisa “Diálogo família escola em contexto de diversidade”, cujo objetivo foi analisar as formas de comunicação entre famílias imigrantes e escola, para alcançar o apoio educativo dos/as alunos/as imigrantes na Espanha. Trata-se de uma pesquisa que utiliza uma epistemologia qualitativa, por meio do estudo de caso com enfoque participativo⁴.

A investigação participativa não busca uma intervenção externa, na qual os pesquisadores-expertos veem de fora uma situação dada e se propõem a fazê-la evoluir, pospõem ou negociam uma intervenção em uma determinada realidade. Esta perspectiva de pesquisa exige do investigador uma implicação com a situação a ser conhecida e se transforma a partir de uma discussão coletiva na busca de ajudar a encontrar novas soluções.

Esta investigação adquire uma forma de resolução de problemas sociais que têm determinados setores da sociedade, condicionada de certo modo por seus antecedentes, intimamente ligados ao contexto social e à investigação comprometida com o contexto social (BUENDÍA et al, 1998). A investigação participativa é um enfoque da investigação social, mediante o qual busca a plena participação da comunidade em análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação para o benefício dos integrantes da investigação.

Todo este proceso de investigación participativa es, en esencia, un proceso educativo y de auto-formación, donde los participantes (la comunidad y los investigadores) van descubriendo su propia realidad, las características de sus problemas inmediatos

⁴ O citado estudo foi desenvolvido em duas etapas: uma durante a tese doutoral de 2005-2009 e outra no período como professora visitante da Universidade de Barcelona(2011-2012). Este contrato foi através da aprovação na convocatória de bolsas pós-doutorais para jovens doutores estrangeiros na Espanha. A seleção entrou no marco do Plano Nacional de Pesquisa Científica, Desenvolvimento e Inovação Tecnológica do Ministério da Educação Espanhol, cuja finalidade foi favorecer a mobilidade geográfica e interinstitucional tanto de pesquisadores espanhóis, como de estrangeiros.

y proponiendo soluciones alternativas para solucionarlos. (SCHUTTER; YOPO, 2008, p. 24).

Enfim, a investigação participativa tem como uma de suas finalidades criar nos participantes autoconsciência de sua realidade social e capacidade para tomar decisões para melhorá-la. Por isso, optamos por este caminho por entender que através do mesmo as famílias podem criar novas iniciativas e ações.

Para realizar uma pesquisa de tal natureza, utilizamos questionários, entrevistas semiestruturadas, oficinas formativas/investigativas como dispositivos para recolher informações sobre a participação das famílias imigrantes nas escolas na província de Barcelona.

O grupo pesquisado era composto por dez famílias latino-americanas. Apesar de contarmos com a participação de um pai na primeira sessão das oficinas, o grupo era composto eminentemente por mães. Havia duas mães brasileiras, duas argentinas, uma peruana, uma boliviana, duas paraguaias, uma equatoriana, uma cubana e uma dominicana.

As idades das latino-americanas, percentualmente se apresentavam da seguinte forma: 25% tinham menos de trinta anos, 33,3% tinham de 30 a 40 anos, 33,3% tinham de quarenta a cinquenta anos e somente 8,3% tinham mais de cinquenta anos.

Em geral as famílias viviam na Espanha de três meses a cinco anos. Todas trabalhavam em seus países de origem, ao passo que na Espanha duas estavam estudando, cinco não tinham trabalho e uma estava trabalhando. A maioria das mães tinha formação escolar média, somente duas tinham formação universitária.

Todas tinham ao menos um filho em educação primária e havia uma mãe cujo filho cursava a educação infantil, mas que queria participar da oficina. As famílias eram provenientes de três escolas públicas de uma província de Barcelona.

As oficinas interculturais como dispositivo formativo/investigativo para favorecer a participação das famílias imigrantes

A palavra oficina etimologicamente vem do francês, que significa atelier - lugar onde se realiza trabalho de criação, onde se pode manipular, experimentar e produzir algo. O dicionário online Aurélio a define, no sentido figurado, como casa ou local de trabalho, laboratório, casa de arrecadação, estabelecimento comercial que se dedica à manutenção e reparação de veículos, aula ou curso prático sobre uma atividade ou um assunto específico.

Historicamente, a oficina, no campo da pedagogia, esteve relacionada à educação popular, à animação sociocultural e ao trabalho social. Este instrumento tinha por finalidade a socialização e a aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de uma maneira participativa e pertinente com as culturas dos participantes. No campo investigativo, as oficinas pedagógicas são utilizadas por investigadores sociais com trabalhos de caráter fenomenológico ou sociocrítico de linha etnográfica ou de investigação ação com objetivos de reter, analisar e construir informações/conhecimentos sobre um grupo social através de suas experiências.

Segundo Calderón e Dagua (2004, p.254), a oficina pedagógica consiste:

en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto, lo cual implica que éste combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos.

Na literatura encontramos definições de oficinas pedagógicas como formativas, críticas, investigativas etc. Dentro da perspectiva crítica, a oficina se constitui como um espaço de confrontação dialógica

e plurivocal, no qual se confluem diversas dinâmicas que provocam as elaborações de novas formas de construir conhecimento e de desenvolver competências. A oficina pedagógica é um espaço de aprender fazendo, é um *locus* para questionar, avaliar e valorar experiências e representações. É um espaço coletivo de análise e escuta do ponto de vista do outro, de interações de conhecimentos, de construção, desconstrução e reconstrução de aprendizagens. Já na perspectiva pós-moderna, a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes - para fazer desconstruções e reconstruções.

Seja qual for a orientação epistemológica para a realização das oficinas pedagógicas, estas têm caráter de estabelecer relações significativas entre o conhecimento preexistente e articulá-lo a outros conhecimentos de forma contextual, dialógica e interpretativa.

A nossa orientação para a realização das oficinas parte da ideia de que estes são uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. É um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática, que está calcado na pedagogia dialógica, primando pela pergunta em detrimento da resposta. Por isso, buscamos através das oficinas dialogar sobre a educação na Espanha, através da discussão das dúvidas e **necessidades** das famílias sobre o processo educativo dos seus filhos, investigar as **expectativas** das mesmas acerca da escola e fomentar atitudes para o **compromisso** de acompanhamento das crianças em contexto de imigração. Estes são os três elementos principais para alcançar uma comunicação frutífera entre escola, família e entorno.

1 Oficinas interculturais como dispositivos formativo/investigativos

Com a intenção de interpretar e compreender as expectativas das famílias imigrantes recém-chegadas em relação à escolarização dos seus filhos e filhas, percebendo os diferentes significados que estas famílias atribuem à escola e à comunicação com os professores, foram estabelecidos os objetivos principais das oficinas investigativas.

A oficina investigativa tem muitos dos requisitos do grupo focal no que diz respeito às características dos atores sociais que são convocados. Técnica de grande importância nas pesquisas participativas e colaborativas, brinda a possibilidade de abordar, desde uma perspectiva integral, problemáticas sociais que requerem alguma mudança ou desenvolvimento. As oficinas partem do diagnóstico de tais situações, passando pela identificação e valoração de alternativas viáveis de ação, até um plano específico de transformação.

Utilizar el taller como dispositivo investigativo es pertinente en aquellos proyectos que asuman la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen, socializan y apropian conocimientos, ya que permiten modificar las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social. (GHISO, 1999, p. 151).

Utilizar as oficinas como dispositivo investigativo fortalece os paradigmas de pesquisa emergentes, nos quais a construção do conhecimento é entendida dentro de uma perspectiva construtiva e dialógica, desenvolvendo competências comunicativas e articulando distintas formas de compreensão, expressão e práticas sociais. A utilização das oficinas como técnica de investigação serve tanto para reter informações como para o planejamento. O uso da oficina requer um compromisso dos atores sociais, além da capacidade de convocatória, animação e condução dos investigadores-monitores.

As oficinas desenvolvidas na província de Barcelona, associadas ao caráter formativo, tinham caráter investigativo pelos seguintes aspectos:

- **Intencionalidade clara**, um foco definido e a constituição de um grupo selecionado a partir de algumas características comuns - identitárias -, não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado a partir de determinadas características;

- **Pacto com os participantes:** as famílias que participaram das oficinas sabiam que se tratava de uma formação sobre a realidade das escolas na Espanha, ou seja, seu funcionamento, princípios, normativas etc., e que tinha caráter investigativo;;
- **Caráter qualitativo:** tinha como meta discutir e elaborar, desde a perspectiva da experiência das famílias, acerca do tema sobre a comunicação nas escolas; o objetivo de discutir um tema de interesse coletivo, trazer à tona múltiplos olhares, expectativas e sentimentos em relação à comunicação nas escolas, e propor alternativas aos problemas.
- **Utilização das técnicas para coletar as informações:** o interesse era registrar como as famílias elaboravam grupalmente a realidade e a experiência com as escolas. Para isso utilizamos questionários, diário de campo, fotografias, gravações.
- **A análise da informação coletada:** seguia critérios e foi contrastado com outros instrumentos: questionários inicial e final, anotações e observações, entrevista coletiva etc.

A partir deste desenho metodológico fazíamos a formação com foco na reflexão coletiva e depois a reflexão em pequeno grupo, com a intenção de coletar as representações das famílias (reflexões coletivas) e as representações individuais. Este dispositivo foi um espaço de escuta, fato este que criou disposição à participação das famílias, serviu como espaço dinamizador e de diagnóstico das expectativas e atitudes das famílias em relação à escola.

Enfim, como oficinas interculturais como dispositivo formativo e investigativo buscam promover um pensar coletivo sobre um tema que integra o cotidiano das famílias participantes; uma oportunidade de trazer à tona os conhecimentos, a compreensão e a interpretação da realidade escolar das famílias trazidas dos seus países de origem, bem como a experiência desenvolvida na Espanha.

A realização das oficinas interculturais

As oficinas interculturais foram realizadas como um projeto piloto na província de Barcelona por um período de quatro meses. Estas foram dirigidas a famílias latino-americanas recém-chegadas, como possibilidade de abrir um diálogo mais efetivo entre famílias e escolas em contexto de imigração. Tinha um caráter formativo de ensinamento sobre como funciona a escola na Espanha, explicando suas normativas, regulamentos, projetos, programas etc.; além de ter um caráter investigativo, no qual se queria compreender como um grupo de famílias se relacionava com a escola, quais os significados e as expectativas que as mesmas atribuíam às escolas.

Os conteúdos: o currículo das oficinas interculturais abordou temas referentes às escolas, assim como temas vinculados à relação interpessoal. A proposta curricular articulou temas de diversas áreas do conhecimento, tais como imigração, apoio educativo, desenvolvimento emocional das crianças, disciplina, deveres escolares, finalidades do sistema educativo, a importância dos jogos, expectativas das famílias e dos professores sobre os alunos, educação especial, sistema político do país de acolhida etc. Todos estes temas foram propostos através de um plano, porém as famílias tinham a liberdade de selecionar outros temas e modificar a ordem planejada pelos investigadores. O conhecimento de base que permeava todas as oficinas interculturais partia dos saberes das famílias, de suas experiências prévias, de suas percepções e sentidos sobre a escola e a sociedade de acolhida.

A metodologia que orientou as oficinas interculturais esteve pautada na perspectiva dialógica de Paulo Freire, baseada na Ação - Reflexão - Ação, a partir da horizontalidade comunicativa que conduz ao desenvolvimento de uma atitude crítica orientada à possível transformação da realidade. Desta maneira, os temas partem dos conhecimentos das famílias acerca da educação. A metodologia que utilizamos pretendia que as famílias adquirissem competências investigativas, ou seja, aprendessem

a fazer perguntas complexas penetrando no fenômeno e longe das evidências.

As sessões eram iniciadas com desenhos, músicas, frases, filmes, relacionados com o tema que ia ser tratado. As famílias expunham seus posicionamentos em pequeno grupo ou individualmente e refletiam a partir disto, ressaltando diferentes pontos de vista frente à relação entre família e escola. Esta técnica facilitava a identificação de normas e valores culturais de seus países e com relação à Catalunha. Refletiam sobre sua situação de maneira contínua, incorporando novos elementos que lhes permitiam, não somente entender o sistema escolar da Espanha, mas, sobretudo, reafirmar-se frente a ele.

A **avaliação** das oficinas interculturais se deu de forma processual, contínua e formativa. Aumentou a possibilidade de se criar um clima de interação entre professor e aluno, num espírito de reflexão contínua. A avaliação acontecia através das produções escritas que fomos realizando, sistematizamos as percepções e os sentidos das famílias. Utilizamos também questionário inicial e um outro final. Fizemos observação participante, anotações nos diários sobre o grau de participação, implicação e assistências às distintas sessões.

Assim, a avaliação teve um caráter processual, não tomando os saberes como algo estanque, como estáticos, mas passíveis de serem mediados, estando voltados às perspectivas futuras dos sujeitos, concedendo-lhes oportunidades de reconstrução dos seus conhecimentos mediante o diálogo, visando a um processo dialético que objetiva o desenvolvimento da ação transformadora.

As oficinas interculturais: alguns resultados

As oficinas interculturais foram uma oportunidade singular de possibilitar informações sobre o funcionamento da escola na Catalunha, ajudando as famílias imigrantes a criar pontes de comunicação com a escola, assim como interpretar e compreender as expectativas das

famílias em relação à escolarização dos seus filhos e filhas, percebendo os diferentes significados que estas famílias atribuem à escola e à comunicação com os professores. Podemos sinalizar que a realização das oficinas interculturais possibilitou um espaço que:

- provocou a capacidade argumentativa sobre o funcionamento do sistema educativo, explicando sobre sua estrutura e finalidades, regulamentos escolares etc.;
- mostrou, através de uma formação reflexiva, que as famílias imigrantes encontraram nas oficinas um espaço de socialização de experiências, de interação com pessoas que viviam as mesmas situações, possibilitando que estas não vivessem suas situações de forma isolada, mas socializassem suas dúvidas, dificuldades e acertos;
- desvelou as práticas comunicativas entre família e escola em contexto de diversidade, através da análise das correlações casuais e circunstanciais que se passam na realidade empírica entre escola e progenitores, mediante diálogo, ação e reflexão sobre a mesma;
- possibilitou a tomada de consciência sobre a situação que significa imigrar, abrindo muitas possibilidades de leitura sobre a integração da diversidade na Espanha, através do fomento ao exercício da cidadania, das informações sobre seus direitos e deveres no âmbito da escola;
- propiciou uma formação através do pensar, sentir e agir, construindo inter-relações do mundo vivido, através de uma pedagogia democrática livre de imposições, significando os conhecimentos vivenciados pelos progenitores;
- comparou as experiências escolares das famílias em seus países de origem com a realidade que as mesmas estavam vivenciando na Espanha, possibilitando o desvelamento das representações acerca da instituição escolar e a construção de outras perspectivas;

- fomentou a substituição da fragmentação das informações escolares por uma visão do conjunto e das partes, explicando sobre as finalidades do sistema educativo, especificamente, centrando na discussão da educação primária, regulamentos e projetos educativos;
- possibilitou a aprendizagem sobre o apoio formal e informal, conhecimento sobre os serviços sociais oferecidos na província de Barcelona, como, por exemplo: serviço de orientação à realização de reforço escolar, sistema de bolsa para restaurante da escola etc.;
- possibilitou a criação de uma rede social, como uma fonte primária de apoio às famílias recém-chegadas à Espanha;
- serviu como espaço identitário singular que reunia pessoas que vivenciavam situações similares como imigrantes: recém-chegados à Catalunha, procedentes da América Latina e com filhos na educação primária. As famílias que participaram das oficinas estavam isoladas, viviam sua experiência de forma individual. Desta forma, os mesmos serviram para conectar os problemas comuns, possibilitando um apoio mútuo a situações novas que as famílias estavam enfrentando.
- representou um lugar privilegiado que reuniu pessoas com experiências próximas, possibilitando o diálogo sobre as vivências, as expectativas e necessidades, no que diz respeito ao âmbito educativo de seus filhos e filhas em contexto migratório;
- foi uma oportunidade de propiciar a reflexão coletiva sobre as diferenças e as desigualdades, a opressão e a marginalização em que vivem muitas pessoas que estão como imigrantes.

Enfim, as oficinas interculturais trouxeram à tona as expectativas das famílias acerca da escola, suas experiências socioeducativas, explicando suas necessidades e mostrando as respostas que as mesmas davam ao contexto escolar catalão. Nas oficinas pudemos ver as dificuldades e desafios, limites e tensões provenientes do imigrar, no que diz respeito

às questões educativas enfrentadas pelas famílias latino-americanas, mapeando as dificuldades, formas, tipos e motivos de comunicação entre família e escola, apontando as barreiras que impedem a comunicação.

Últimas palavras

As oficinas interculturais para famílias imigrantes representaram uma estratégia de articular teoria e prática sobre a relação entre famílias e escola em contexto de diversidade cultural, constituindo-se em um espaço de formação sobre a educação na Espanha, a partir de situações reais, bem como um espaço de busca da solução de problemas vivenciados pelas mesmas. Ao mesmo tempo em que as famílias estudavam e as finalidades da educação, os direitos e deveres dos alunos, como interpretar um boletim de notas, dentre outros, colocavam em evidência situações do dia a dia da escola sobre as dificuldades encontradas para aceder à instituição escolar, para se comunicarem com os professores, para ajudarem seus filhos ou filhas a realizar as tarefas das escolas. Por isso, o processo de aprendizagem durante as oficinas interculturais ocorreu a partir da articulação do conhecimento experiencial com o conhecimento institucional, tornando a formação mais significativa para as famílias à medida que primava pela valorização do conhecimento das mesmas.

Enfim, família e escola desempenham papéis educativos complementários, o que, por sua vez, implica em negociar, conversar, dividir tarefas e compartilhar direitos e deveres para alcançar o desenvolvimento sócio/cognitivo/ emocional das crianças. Sob o ponto de vista legal, as famílias têm direito a participar, colaborar e comprometer-se com o trabalho cotidiano dos seus filhos e filhas dentro da escola (Ley Orgánica de Educación – LOE –, 3/05/ 2006). Porém é necessário criar dispositivos pedagógicos para apoiar as famílias em contexto de imigração.

A escola não pode por si só atender e dar respostas às complexas necessidades e demandas de mudança que os grupos e as pessoas

individualmente planejam na sociedade moderna. Criar estratégias⁵ para apoiar as famílias em contexto de imigração é uma urgência e necessidade para todo programa que busque a igualdade de oportunidades, daí a chamada às famílias para a participação direta e constante no processo de aprendizagem social e educacional dos seus filhos.

As famílias imigrantes necessitam de tempo de adaptação à nova realidade social e escolar, por isso entendemos que as oficinas interculturais funcionaram como dispositivos para valorizar os diferentes saberes e fazeres dos imigrantes, conectando aprendizagens anteriores aos desafios educativos contextuais. O fato deste dispositivo pedagógico a partir do conhecimento da realidade escolar vivida pelas famílias, do saber construído pelas suas experiências no novo âmbito educativo e de suas antigas vivências nas escolas da América Latina, possibilitou aprendizagens significativas para apoiar os menores imigrantes através da valorização dos saberes e experiências e do ensinamento das possibilidades e desafios para o novo contexto educativo.

As oficinas interculturais funcionam como dispositivo pedagógico que ultrapassa os muros da escola, abarcando as referências desta instituição, da família, dos alunos e do contexto. Por isso, favorece a diminuição entre as assimetrias de desigualdades de oportunidades em contexto migratório, através do fomento de aprendizagens interculturais e da criação de estratégias para apoiar as participações das famílias nas escolas.

Referências

APARICIO, Rosa; VEREDAS, Sonia. **El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid**. Universidad Pontificia de Comillas. 2003.

⁵ São estratégias didáticas para o trato a diversidade cultural nas escolas da Espanha. Existem estratégias que vão desde a escolarização nas aulas de plena integração dos alunos recém chegados ao tratamento isolado destes alunos. Maiores informações ver: Dos Santos Costa, Família e escola em Barcelona. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, N° 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

CALDERÓN, Martha; DAGUA, Clarena. El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo **Tabula Rasa**. Bogotá, n.2: 251-262, enero-diciembre de 2004.

BUENDÍA, Leonor; COLÁS, Pilar; HERNÁNDEZ, Fuensanta. **Métodos de investigación en psicopedagogía**. España: McGraw-Hill/ Interamericana de España, 1998.

BESALÚ, Xavier et al. Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña: un estudio de casos. En: GARCÍA CASTAÑO, Javier; MURIAL, Carolina (Ed.). **La inmigración extranjera en España: contextos y alternativas**. Granada: Universidad de Granada. 2004.

BUENO, José Ramón; BELDA, José Francisco (Dir.) **Familias inmigrantes en la escuela**. Valencia: Universidad de Valencia, 2005.

CARRASCO, Silvia. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales. **Revista de Educación**, 330, 99-136.2003.

COSTA, Graça dos Santos. Los talleres interculturales como estrategia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela en un entorno de diversidad cultural. **Quaderns Digitals Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad**. n. 71 monográfico, 2012, p. 1-14. Disponible en: www.quadernsdigitals.net.

COSTA, Graça dos Santos. Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades. Tese doutoral. Departamento de Didática e Organização Educativa: Universidade de Barcelona, Barcelona. 2009. Disponível em: <http://tdx.cat/handle/10803/1374>. 2009

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DEFENSOR DEL PUEBLO ESPAÑOL. **Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico**. Madrid; Defensor del Pueblo Español. 2003. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>. Acceso em 10 de dezembro de 2009.

ESSOMBA, Miquel Angel. **Liderar escuelas interculturales e inclusivas**. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.2006.

LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo del 2006 (BOE 4 de mayo 2006). <http://www.mec.es>. Ley Orgánica de Educación. 2006.

GARRETA, Jordi. Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. **Papers. Revista de Sociología**, 43,115-122. [Versión electrónica].1994.

GARRETA, Jordi. La relación familia-escuela: una cuestión pendiente. En Garreta, J. **La relación familia-escuela**. Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María, 2007.

GARCÍA ORTIZ, Puerto. Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí. En: Nouaouri, Hamid; Moscoso García, Francisco. Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2006.

GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier; RUBIO GOMEZ, Maria; BOUACHRA, Ouafa. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 345, 2008, p. 23-60. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf. Acceso em 10 de dezembro de 2009.

GARCÍA CASTAÑO, Javier; RUBIO GÓMEZ, Maria; BOUACHRA, Ouafa. **Población inmigrante y escuela en España**: un balance de investigación, p. 46.2007.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antioio; MORENO HERRERO, Isidoro. La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Madrid: CES de Madrid. 2002.

GHISO, Alfredo. El taller en proceso de investigación interactivo. **Estudios sobre las culturas contemporaneas**. Época II, v. V, n. 9, Colina, p. 141-153, junio 1999.

MONTÓN SALES, Maria José. La educación del alumnado inmigrante: un reto social y educativo. **Anuario de Psicología**, 33, 4, 499-519. 2002.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 39-61	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

MONTÓN SALES, Maria José. **La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar**: orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: Graó, 2003.

MADRUGA TORREMOCHA, Isabel. La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. **Cuadernos de Información Sindical**. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2002.

REGO, Miguel Angel. Santos *et al.* **Escuela intercultural y familia inmigrantes**: expectativas acerca de la educación. Santiago de Compostela: USC, 2002. Disponible en: www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/63.pdf

SANTOS, Miguel Angel *et al.* Familia, educación y flujos migratorios, en Santos, Miguel Aangel; TOURIÑAN, José Manuel (Ed.). **Familia educación y sociedad civil, Santiago de Compostela**. Santiago de Compostela: USC, 2004. p. 203-280.

PÀMIES, Jordi. Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. 2006.

SCHUTTER, Aanton; YOPO, Boris. **Desarrollo y Perspectiva de La Investigacion Participativa**: introducción. Biblioteca Digital CREFAL, 2008. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos_de_papel/RP10/shuttby.pdf

Dr^a Graça dos Santos Costa

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos

Doutora em educação pela Universidade de Barcelona(UB)

Lider do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e

Interculturalidade (GREDHI)

E-mail: gracacosta@gmail.com

Recebido em: 23 de agosto de 2015

Aprovado em: 02 de novembro de 2015

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 39-61	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

DOSSIÊ TEMÁTICO
A Didática como disciplina

**Experiencias desde la formación del alumnado de
Ingeniería: *historias de vida***

Experiences from the Training of Engineering Students: life
stories

Experiências da formação de estudantes vida de Engenharia:
história de vida

Alicia Cid Reborido

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco – México

Sandra Martínez Pérez

Universidad de Barcelona – Espanha

Resumo

Na Universidade Autónoma Metropolitana, unidade de Azcapotzalco, México, se levou a cabo (outono de 2013) a nova implementação de um novo tronco inter e multidisciplinar (TIM), na Divisão de Ciências Básicas e Engenharia, dos planos e programas de estudo das dez graduações em Engenharia, às qual busca a formação integral do alunado. No interior do tronco fornece-se até data **um curso eletivo chamado "Poder e Gênero", cujo objetivo é que os alunos sejam capazes de ser vistos de uma perspectiva de gênero em suas vidas**

diárias, com impacto sobre a seu crescimento interno e, por sua vez, que isso se reflita nas tarefas da vida diária a partir de tolerância e empatia para a tomada de decisão e as relações com o seu ambiente e família. Como parte do processo e, portanto, a metodologia consistiu em desenvolver a sua história de vida durante o curso, a qual nas palavras dos estudantes criou uma conscientização e valorização da dimensão humana, uma mudança de paradigma para a tolerância entre os sexos, dentro e fora da universidade, o que equidade, além de emoções e sentimentos humanos têm ressurgido sem medo.

Palavras-chave: História de vida. Formação integral. Resiliência. Gênero. Sentimentos.

Abstract

A new implementation of a multidisciplinary and inter core (TIM) was conducted in the UAM Azcapotzalco, Mexico, (autumn 2013) inside the plans and curricula of the ten degrees of engineering that belong to the Division of Basic Sciences and Engineering, which seeks the integral formation of students. There is a subject inside the core that has been held to date, an optional subject called "Power and Gender", the aim is for students to be able to see themselves from a gender perspective in a cross-cutting manner in their daily lives, impacting on their internal growth, which in turn, will be reflected in the chores of their everyday living, from tolerance and empathy for decision-making to the relation with their environment and family. As part of the process and therefore the methodology to follow, it is to develop their life story during the course of the subject, which in the words of the students has created an awareness and appreciation of their humane side, a paradigm shift towards tolerance between the sexes both in and outside the university, equity, plus emotions and sentiments have resurfaced without the fear of being human.

Keywords: Life history. Comprehensive training. Resilience. Gender. Feelings.

Resumen

En la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México, se llevó a cabo (otoño 2013) una nueva implementación de un tronco inter y multidisciplinar (TIM) en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de los planes y programas de estudio de las diez licenciaturas de ingeniería, el cual busca la formación integral del alumnado. Dentro del tronco se ha estado impartiendo hasta la fecha, una asignatura optativa denominada "Poder y género", el objetivo del curso es que el alumnado sea capaz de visualizarse desde la perspectiva de

género de manera transversal en su vida cotidiana, teniendo impacto en su crecimiento interior y, que a su vez, se reflejará en los quehaceres de su vida cotidiana desde la tolerancia y empatía para la toma de decisiones y relaciones con su entorno y familia. Como parte del proceso y por tanto la metodología a seguir, es desarrollar su historia de vida durante el transcurso del curso, lo cual en palabras del alumnado ha generado una toma de conciencia y reconocimiento de la parte humana, un cambio de paradigma hacia la tolerancia entre ambos sexos, dentro y fuera de la universidad, equidad, además las emociones y sentimientos han resurgido sin miedo a ser humanos.

Palabras clave: Historia de vida. Formación integral. Resiliencia. Género. Sentimientos.

Introducción

Sin nuestro sentido humano
¿Cómo serían las cosas y las personas antes de que les diésemos el sentido de
nuestra esperanza y visión humanas? Debía ser terrible...
Clarice Lispector¹

En octubre de 2010 recibí una encomienda por parte del director de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (DCBI), en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A), México, crear y desarrollar un tronco de formación integral denominado tronco transdisciplinar que estuviera integrado de manera transversal en todos los trimestres que transita el alumnado de ingeniería. Acepté el reto porque consideré que junto con la diversidad de saberes de otras profesoras investigadoras de las Divisiones hermanas como es la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) y la División de Ciencias y Artes para el Diseño (DCyAD) de la Unidad Azcapotzalco, junto con académicas investigadoras de la Universidad de Barcelona, podría ser posible gestar y dar a luz esta gran encomienda que implicaba un gran compromiso con el alumnado de Ingeniería y su formación integral. El tronco transdisciplinar “es un bloque de asignaturas enfocadas a la formación

¹ Lispector, Clarice. **Aprendiendo a vivir. Y otras crónicas**. No. 255. Madrid: Siruela, 2007, p. 129.

integral del alumnado a lo largo de sus estudios. Dentro de este bloque se incluyen asignaturas obligatorias y optativas relacionadas con las Ciencias Sociales, las Humanidades y aquellas que favorezcan la formación integral del alumno” (Lineamientos CBI-A, 2010)². Es importante hacer mención que finalmente al entrar en vigor en febrero de 2014, se denominó tronco inter y multidisciplinar de la DCBI.

Este bloque propone un triple abordaje al enfoque inter y multidisciplinario: a) al establecer asignaturas cuyo objeto de estudio es por definición interdisciplinario y multidisciplinario como es el caso del teatro, la sustentabilidad, los estudios de género y, en general, los estudios culturales; b) proponer otras asignaturas que brindan habilidades y conocimientos indispensables para que el alumnado comprenda su interacción en el mundo contemporáneo y se reconozca como actor social y cultural y; c) en cuanto se presenta que el bloque inter y multidisciplinario sea el eje de un nuevo modelo educativo, cada uno de los programas de las asignaturas deberá tener un enfoque inter y multidisciplinario que se exprese en las modalidades de impartición para que el alumnado logre proponer alternativas de solución inter y multidisciplinarias.

La propuesta didáctica plantea como punto de apoyo el concepto de educación que emana de la Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, y a partir del cual se toma como estrategia de abordaje de las asignaturas inter y multidisciplinarias el promover en el alumnado que aprendan a buscar puntos de acuerdo; lo cual puede llevarse a cabo a través de relaciones entre alumnos y alumnas y entre estudiante - docente.

La riqueza de este TIM radica en trabajar de manera interdisciplinar las asignaturas del mismo, con profesionales de las tres Divisiones: DCBI, DCSH y DCyAD que conforman la Unidad Azcapotzalco, junto con la experiencia de compartir este proceso con profesoras – investigadoras de la Universidad de Barcelona; y que además pudieran impartirlas desde

² Documento oficial de los Alineamientos y Homologación de planes y programas de estudios de la UAM-A: http://cbi.azc.uam.mx/index.php?view=article&catid=58%3Alineamientos&id=114%3Ahomologacion-de-planes-y-programas-de-estudio&option=com_content&Itemid=140

sus diferentes disciplinas, todo este entramado de conocimientos le daría una riqueza y sentido al curso y aportaría otras miradas de visualizar la formación integral.

Las asignaturas se han agrupado en cinco líneas conocimiento. Las tres primeras atienden a objetos de estudio propiamente interdisciplinar como es:

1) Estudios culturales (“El hombre y la cultura”).

2) Formación Ciudadana (“estudio de la sociedad y desarrollo sustentable”).

3) Artes y Humanidades.

El Dr. Alejandro Ortiz Bullé Goyri³ nos comparte, a través de la siguiente cita, que a través de la línea de conocimiento Artes y Humanidades, existe la asignatura de “Taller de Teatro” que actualmente imparte al alumnado de Ingeniería: *“habría que observar que la práctica escénica es utilizada actualmente en diversos medios empresariales y de capacitación laboral para el desarrollo de habilidades comunicativas de gerentes, mandos medios y personal en general, con el fin de mejorar la capacidad de las personas en la comunicación de aspectos empresariales, gerenciales o en ámbitos mercadotécnicos. Un profesionalista que expresa y comunica con claridad ante un auditorio sus ideas, tanto oral como corporalmente, sin duda aportará mejores resultados vinculados con las metas y objetivos que de manera corporativa se ha propuesto una empresa. Incluso, la implementación de una cultura emprendedora en ingenieros(as) formados(as) y egresados(as) de la UAM-A, requiere necesariamente de contar con herramientas que vayan más allá del conocimiento específico de su área de conocimiento. Y eso es lo que una asignatura como Taller de Teatro, puede ayudar a desarrollar una formación integral del estudiante de la DCBP”.*

Las otras dos líneas del conocimiento quedan agrupadas de la siguiente manera:

4) Lenguajes Formales.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de los empleadores y de los colectivos de docencia que han insistido en la necesidad de fortalecer

³ Profesor investigador del Departamento de Humanidades de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-A.

el dominio del idioma tanto en su expresión oral como escrita en estos dos ejes se procurará desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, pero, además, se añadieron dos líneas más para fortalecer las habilidades con las que egresan nuestro alumnado.

5) Inducción al mercado laboral.

Con el fin de brindar a los alumnos habilidades y herramientas necesarias para la promoción profesional, herramientas del emprendedor y proyectos de inversión viables, misma que agrupa un conjunto de asignaturas.

Ahora enfocándonos a la línea de conocimiento “Estudios culturales” las asignaturas que se imparten son:

- El paisaje como agente de los asentamientos y de la cultura.
- Familia y violencia en el México contemporáneo.
- Género y Sexualidad.
- **Poder y género.**

Las tres últimas asignaturas emergentes fueron creadas a partir de las referencias y experiencias tanto del psicólogo el Mtro. Roberto Salazar Guerrero de apoyo psicológico línea UAM⁴, así como de la Psicóloga de la UAM Unidad Azcapotzalco, la Lic. Margarita Pompa Alarcón. En la comunidad estudiantil de la Unidad, particularmente en la DCBI, se tenía registrada en la Sección de Psicopedagogía situaciones de embarazos no deseados, abortos, problemas de relación en la pareja, así como de violencia de género; y que se recogen a su vez en los estudios realizados previamente por Salazar (2001, p. 97):

Una vez me tocó, hablando de casos gruesos, el caso de una chica que tenía la intención de abortar...⁵.

Retomando los registros de los sujetos implicados, información de gran importancia, confidencial y valiosa tanto para la Unidad como para la DCBI, se llevó a cabo la encomienda de diseñar particularmente

⁴ Apoyo psicológico por teléfono: www.uam.mx/lineauam/ (consultado el 28 de noviembre de 2015).

⁵ Salazar, G. R. (2001) *Imaginación y deseo. Los actores del ámbito universitario*. Colección problemas educativos de México. México: UAM-Azcapotzalco. Pág. 97.

las asignaturas anteriormente mencionadas. Cada una de las asignaturas contienen seis créditos y comenzaron a impartirse desde el trimestre de invierno 2013, tanto docentes de la División de Ciencias Sociales y Humanidades así como de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, con la experiencia profesional en el tema en estudio.

Desarrollo

A partir del año 2014 se comenzó a impartir la asignatura de “Poder y Género” con el alumnado de Ingeniería a través de las *historias de vida*. “Cada uno de ellos y ellas tenía que escribir narrando desde su propia experiencia de vida, su historia, sus diferentes etapas vitales: desde su nacimiento, origen, lugar de procedencia, su familia, su formación y trayectoria educativa (el kínder, primaria, secundaria, nivel medio superior: bachillerato, preparatoria, o su equivalente y nivel superior). De esta manera, el narrarse a sí mismo en todo este proceso, ayuda a evocar vivencias, emociones, sentimientos y valores del propio sujeto. El gran reto ha sido entretrejer los temas trabajados en clase con sus relatos, para ver por un lado si se establecía una toma de consciencia de dichos temas y, por otro, vislumbrar ciertos resultados, productos de los diferentes encuentros y análisis de cada una de las situaciones acontecidas, situadas, históricas y sociales. En estos grupos también se contó con la valiosa participación de la Dra. Luz María Alvarado Bárcenas de la Secretaría de la Salud, lo cual le dio una riqueza única a la asignatura durante el año de 2014, sobre todo por las dinámicas de participación utilizadas a lo largo del curso” (CID, et. al., 2014, p. 501).

Esta asignatura de Poder y género me ha servido mucho en el aspecto de las ideologías erróneas en las que yo aun vivía y creía, creo que en mi persona ha marcado para bien esta asignatura y le agradezco mucho a la Profesora y a Doctora por ser parte de mi evolución ideológica como persona. (Alumna de Ing. Química, trimestre 2014-Primavera).

Metodología

Utilizar la narrativa como una metodología cualitativa para la construcción de las propias historias de vida de los alumnos y las alumnas, en la asignatura de “Poder y género” desde 2014 hasta la fecha, ha sido de gran utilidad con resultados satisfactorios. Y porque a lo largo de todo este proceso, los sujetos establecen un diálogo en el que se recrean su propia experiencia, en el que “todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia”⁶.

Para el 20 de Agosto del 2006 estaba arribando al estado de México, con toda la actitud para comenzar clases ese día, aun con los ojos hinchados de llorar todo el camino, estaba dejando mi vida atrás por algo que ni siquiera conocía, solo seguía mi instinto aventurero. El problema y ventaja de tomar decisiones es que jamás vas a poder visualizarlo de manera realista, ni lo bueno ni lo malo y es algo que he aprendido con el tiempo, que siempre es mejor tomar el riesgo sin pensarlo tanto, justo como lo hice, se da el primer paso, lo demás se construye, (como vimos en clase y me quedó muy grabado “la realidad se construye”). (Jenny Nazareth Urtiaga Torres, alumna de Ing. en Computación, trimestre 2015 otoño).

“Las historias de vida son una estrategia excelente para el trabajo emocional porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal, en el marco de actividades grupales”. “La reflexión personal sobre el pasado personal, y a través de ella la aceptación del cambio, podría ser esencial para el mantenimiento de la identidad personal a través de las manifestaciones típicas del ciclo vital...” (THOMPSON, 2000, p.184).

Mi tercer año de prepa fue muy difícil y no por las materias sino por lo sentimental me dolía mucho el verla, y para empeorar las cosas cambiamos a salones contiguos, prácticamente la veía

⁶ RIVAS, José Ignacio “Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro”. En RIVAS, José Ignacio (et. al.) (Coord.). **Historias de vida en Educación: Sujeto, diálogo y experiencia**. Barcelona: 2012. Depósito digital, p. 15. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

todos los días y eso me afectaba mucho yo ya no quería verla y eso también me ayudo a concentrarme más en mis estudios principalmente en estudiar para el examen de la universidad. (Alumno de Ing. Mecánica, trimestre 2015 otoño).

Así pues, “la interacción de una persona en una situación dada en un contexto determinado da lugar a la experiencia y a la evolución del saber personal; para comprender los pensamientos, los actos, los sentimientos y las intenciones de una persona, [...] es necesario comprender la relación y las tensiones existentes entre el contexto y las vidas individuales” según Butt, et. al. (2004, p. 108).

Durante el transcurso de regreso me gustaba mucho observar el anochecer pensando en mamá, me llegaba a sentir muy triste pues yo disfrutando con mis primos y mi mamá solita en casa era como un sentimiento de culpa se escucha raro pero así me sentía, al llegar con mamá ella me preguntaba que cómo me había ido, yo le respondía que muy bien, en ese instante la miraba y la abrazaba muy fuerte en ese momento llenaba el hueco que sentía dentro de mí me sentía protegido y muy dichoso de tenerla. (Alumno de Ing. Civil, trimestre 2015 otoño).

De acuerdo a Lincoln (1995) la voz, quién habla, a quién, desde qué propósitos construye una determinada realidad. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa. Voces hasta ahora ignoradas, reprimidas o invisibilizadas en discursos pretendidamente científicos y objetivos. Es por ello que recuperamos las voces de los participantes:

...cuando entre a la Universidad uno de los primeros deportes que me interesaron fue Tae-Kwon-Do y aunque entre con incertidumbre de que haría yo ahí, Charlie el entrenador de Tae-Kwon-Do me trato muy bien me dio la confianza y aliento a seguir en el deporte desde el primer día me hizo sentir parte de un equipo cada tres veces a la semana que iba aprendía y me daba mucho gusto, el entrenador era muy buena onda con nosotros no se propasaba ni tenía una mala actitud hacia mí ni

a mis compañeros más hombres que mujeres, seríamos como cuatro chicas, note la discriminación de un chico cuando llegaba y empezaba a calentar nos dirigía miradas de odio y desaprobación diciendo: “Ustedes que hacen aquí”, no sé si las demás chicas lo notarían pero había ocasiones que él y yo cruzábamos miradas y yo sentía que decía eso porque todo su lenguaje corporal era muy ofensivo y no había necesidad que hablara, por mi parte mi mirada no era de retarlo si no de : Me gusta esta disciplina Yo voy a seguir y no importa que me mires así no te haré caso. (Alumna de Ing. Civil, trimestre 2015 otoño).

Después de las diferentes sesiones de reflexión, diálogo y de compartir lo acontecido, se llevo a cabo el análisis de los relatos, lo cual implico un proceso desde la narración hasta la interpretación. Primeramente se realizó lecturas individuales de cada uno de los sujetos participantes. Es importante remarcar que en algunas ocasiones fueron hasta tres y cuatro veces la devolución, señalándole aquellas ideas en las que queríamos indagar más o clarificar ciertos aspectos que nos podría llevar a una doble interpretación y, a su vez, enriquecer su experiencia de vida y de formación. Y por último se hizo una minuciosa y cuidadosa lectura final de todas las historias de vida, identificando aquellas etapas y ejes de cada una de ellas. Retomando los comentarios de Elisabetta Manenti (2002, p. 162) “cada persona es distinta y si quieres ir a su encuentro debes forzosamente abandonar lo que sabes o crees saber. En este sentido, el verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped. Ello no significa deshacerse de ciertas estrategias que te ayuden a economizar un trabajo, sino de las ideas que te has formado respecto de los diversos casos. Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar sin anticipar nada con la mente.”

Las historias de vida han permitido a través de la asignatura de “Poder y género” descubrir emociones que nacen de lo profundo del corazón, lo cual han generado pensamientos de reflexión y de desafío para nosotras como mujeres y como docentes y principalmente de complicidad y de empatía hacia el otro(a). Por tanto se recuperó las voces

de los alumnos y alumnas participantes en los cursos de “Poder y género”, para otorgar sentido a los ejes temáticos identificados:

Violencia

Desde el año 2014 primavera hasta el 2015 de otoño, las alumnas principalmente narraban sus experiencias vividas en relación a la violencia intrafamiliar que han tenido que sufrir. Según Guzmán (2005, p.106) “La familia es una estructura patriarcal que reproduce las desigualdades de género presentes en la sociedad en su conjunto. [...] Esta asimetría en las relaciones de poder legitima el uso de la violencia física, emocional, sexual, intelectual y patrimonial, asimetría que se refleja en desigualdades en la asignación de recursos y en las oportunidades para acceder a recursos, ejercer la individualidad como persona y desarrollar potencialidades”:

Para el 4to año [...] pues fui tocada por un familiar, era hermano de mi mamá, como mi papá trabajaba 24 por 48 hrs, el se quedaba con nosotros la noche en que mi papá no estaba en casa, y aprovecho de esto, mi mamá siempre se enajenaba en las novelas y es muy distraída en ciertas cosas, por las noches el sujeto en cuestión me levantaba de la cama y me llevaba al baño a tocarme, no sabía si era malo o que debía hacer, después descubrí que eso era malo y que no solo lo hacía conmigo si no también a mi hermana, un día ella me lo confeso llorando, creo que esto es un hecho que mi hermana no olvidara, y le ha causado problemas para establecer una relación. Por mi parte, intento olvidarlo, la forma en que ingenuamente lo corte o pude deshacerme de esa persona, la última vez que me levantó le dije que ya no debía hacer nada de eso pues según yo, mi papá ya lo sabía y no quería ni que le hablara o me castigaría, no sé que habrá transcurrido en la cabeza del sujeto eso y me dejo por la paz, creo este podría ser un hecho por el cual tengo un mejor lazo con mi hermana, nuestra confianza empezó a ser mutua. (Alumna de Ing. Ambiental, trimestre 2015 otoño).

Muchas son las formas de violencia que se vive como “la violencia física, emocional, intelectual, sexual y patrimonial perpetrada o tolerada

por el Estado en todos los niveles de la sociedad, incluyendo el ámbito de las relaciones de pareja y familiar” de acuerdo a Guzmán (2005, p. 100).

...La penúltima agresión fue que saliendo de un bar discutimos, lo empuje y él me respondió aventándome sobre una accesoria, caí, le di una patada que respondió de una manera más fuerte mientras estaba en el piso, y aun así lo perdone. (Alumna de Ing. Ambiental, trimestre 2015 otoño).

...Uno de esos días en que venía a verme le dije que lo mejor era separarnos por completo. Jamás imaginé la reacción que tendría, yo nunca lo había visto enojado, ni siquiera lo había visto molesto alguna vez pero me llevé una gran sorpresa cuando comenzó a gritarme e incluso me tomó fuertemente de los brazos y alzó la mano como para pegarme. No sé qué lo hizo detenerse pero al instante que reaccionó comenzó a pedirme disculpas. Para mí fue la primera y única vez que alguien me trata de esa manera. En ese momento me di cuenta de lo mucho que valgo como persona y que nadie tiene el derecho de maltratarme, incluso si es mi novio o esposo. (Alumna de Ing. en Computación, trimestre 2015 otoño)

Miedo

...Aún ese miedo me persigue, aún ese miedo viene a mí y madura tan rápido. (Alumno de Ing. en Computación, trimestre 2015, otoño).

Para Marina (2006, p.78) “el miedo es un modo de percibir el mundo. Surge de la interacción de un polo subjetivo –el sujeto que lo siente- y un polo objetivo –lo que el sujeto percibe como amenazador-. Las dosis de estos ingredientes cambian”.

... Entonces al trabajar con mi papá, me daba pavor estar a su lado, sentía miedo de él, de que en cualquier momento me diera algún golpe como solía hacerlo cuando yo era pequeño. (Alumno de Ing. en Computación, trimestre 2015 otoño).

Serret (2001, p. 71) nos comparte que “las jerarquías no sólo son constitutivas simbólicas de las identidades, sino también son la base de las diversas estructuras en que se producen y regulan las prácticas sociales”.

En palabras de Max Weber (1984, p.43) “Poder significa la posibilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad.”

..Mi madre estaba tan aterrada y yo veía su semblante triste, lleno de dolor y preocupación, lleno de tristeza y dolor. Me daba coraje el no poder hacer nada para ayudarla, me daba tanto coraje sentirme impotente. Siempre, después de los golpes de mi padre hacia mi madre me sentía mal, siempre quise irme de la casa, no volver a vivir lo mismo, siempre quise alejarme y estar solo, sin miedos, sin temores. Siempre quise irme, a veces deseaba crecer y llevarme a mi madre conmigo para que no siguiera viviendo el mismo infierno. (Alumno de Ing. en Computación, trimestre 2015 otoño).

Embarazos, universidad y casa

Aún hoy en día las labores domésticas constituyen la mayor parte del trabajo invisible desarrollado por las mujeres, lo cual complica el continuar con los estudios en la universidad, se requiere del apoyo de la pareja para poder salir adelante y desarrollarse profesionalmente. “La permanencia de los roles de sexo en el seno de la familia provoca desigualdades” según Nuria Varela (2013, p. 210).

Quando cumplí 5 meses, nos casamos por el civil, toda mi familia estaba feliz porque pensaron que iba a dejar la escuela pero no fue así. Tuvimos algunos problemas en su casa ya que su papá de mi esposo estaba molesto porque decía que yo ya tenía que descansar, que tenía que vivir mi etapa de embarazada, que él me ayudara porque no era nada fácil, estudiar y además trabajar en todos los labores de la casa. (Xochitl Amacalli Reséndiz Méndez, alumna de Ing. Civil, trimestre 2015 otoño).

Resiliencia

La resiliencia se sitúa como una cualidad que se establece a través de la gestión de los aprendizajes; es lo por lo que la entendemos que hay una cuestión esencial y es reconocer la virtud de la transformación. Este

hecho se reconoce, de acuerdo con Cortés (2013) como Pedagogía de la Reafirmación. Esto es, aceptar y afirmar que otras vivencias, experiencias y, en definitiva, realidad, son posibles.

Narrar su propia historia de vida ha permitido al alumnado tomar conciencia desde la perspectiva de género de sus crisis en su vida cotidiana por un lado, y por el otro lado aprender a readaptarse, lo cual Maturana (2003:100) lo define como un proceso “*autopoietico* en el ser humano”. Según Cid, Martínez y Cortés (2015, p.480) “al alumnado le ha llevado por tanto, autogestionar sus emociones, sus sentimientos, ha sido un proceso de aprender a convivir en medio de la adversidad, seguir adelante en un crecimiento y desarrollo emocional que los lleva a ser mejores seres humanos”.

Al realizar este trabajo me encontré con muchos recuerdos que sobresalen de otros probablemente por las emociones que me provocaron en ese momento incluso, algunos aun son dolorosos o me vuelve a transportar a ese momento, sin duda alguna este trabajo, lo disfrute al realizarlo ya que a veces llego a recordar pero nunca lo había realizado desde la perspectiva de género y me sorprendió mucho que temas como machismo, misoginia, familia patriarcal estén tan ligados a mi vida cotidiana sin duda alguna es algo cultural y social, me da gusto haber podido identificar ciertos hábitos que son reprobables, ya que así puedo corregir ciertas conductas y comenzar un cambio al menos en mi y estoy seguro que beneficiara a los que me rodean y los hábitos que considero son buenos como realizar actividades domésticas sin duda alguna son acciones que seguiré practicando sin tener la necesidad de ocultarlo. (Alumno de Ing. Metalúrgica, trimestre 2015, Invierno).

Al revisar y analizar las historias de vida del alumnado de ingeniería puede observarse que de acuerdo a Cid, Martínez y Cortés (2015, p.481) “la resiliencia ha estado presente en la mayoría de las historias, ya que los estudiantes han tenido la capacidad para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas”, por tal motivo han logrado salir adelante y están a punto de terminar sus licenciaturas la mayoría de ellos y ellas.

... fui abusado sexualmente por un primo años mayor que yo, esto ocurrió por años, nunca lo dije, nunca hable porque sabía que algo estaba mal y me causaba pena, no entrare en detalles es algo que he aprendido a sobrellevar, si bien puede haber miles de terapias y consejos para mejorar no podemos volver el tiempo atrás y eso es un hecho. (Alumno de Ing. en Computación, trimestre 2015, otoño).

Conclusiones

Según C. Steiner (1997, p.34) “la educación emocional está constituida por tres habilidades: la habilidad de comprender las emociones, la habilidad de expresarlas de una manera productiva y la habilidad de escuchar a los demás y de sentir empatía respecto de sus emociones”. Por tanto la asignatura de “Poder y género” nos ha permitido combinar dimensiones cognitivas y afectivas de la enseñanza, mediante dinámicas de grupo y el trabajo en complicidad con las Historias de vida del alumnado, ha tocado y trastocado el alma y el corazón, actualmente en el curso de otoño de 2015, podemos compartir que las emociones han emergido en el aula, durante el transcurrir y al final del curso retomando las palabras de Giannina Longobardi (2002, p. 52) “existe en la vida escolar un código emocional que prescribe a quien enseña y a quien aprende, a acoger y expresar algunas emociones legítimas y emociones ilegítimas refuerza la forma complementaria, de poder, de la relación entre maestros y alumnos”.

Leer las historias de vida ha sido un trabajo que ha implicado no solo abrir la mente sino también el corazón, lo cual permite dejarse tocar y estar abiertas al otro(a), para ello como comenta Francesca Migliavacca (2002, p.61) “me ha sido necesario suspender en mí todo juicio sobre alumnos y alumnas, porque lo necesario “no es que aprendan algo sino que algo suceda en ellos” como dice Esquilo”. Por ello fue vital en cada sesión buscar las estrategias necesarias y diferentes que cada alumno y alumna requerían según las necesidades que se presentaban a través de la lectura de sus historias de vida, lo cual fue un reto titánico, pero

con la participación e implicación de especialistas y expertos(as) en los temas emergentes (resiliencia, miedos, violencia física y emocional, discriminación), retomo nuevamente las palabras de Migliavacca (2002, p.61) “se busco las maneras para que el alumnado se liberaran de los miedos del control y del juicio, acogiendo y haciéndoles un lugar a las emociones que poco a poco surgían”.

Referencias

BUTT, Richard. et. al. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En GOODSON, Ivor (Ed.) **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004, p. 99-148.

CID, Alicia. (et. al.) **La asignatura de “Poder y género” en los nuevos planes y programas de estudio en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM Azcapotzalco**. I Coloquio de Investigación en Género desde el IPN. Memorias. México: Instituto Politécnico Nacional. Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, 2014, p. 499-514.

CID, Alicia; MARTÍNEZ, Sandra; CORTÉS, Pablo. **Vidas resilientes en el alumnado de ingeniería en la UAM Azcapotzalco, México**. Memorias del Congreso Internacional de Investigación en las Ciencias y Sustentabilidad CICS 2015. Tuxpan Veracruz, México, 2015, p. 480-481. Disponible en: <https://drive.google.com/folderview?id=0B4GS5FQQLi9fmtkOVIXNl9OdndMSmxYWU9zMHR2T005dXh2X3dpamNSMlg4NHB0Tzg3UHc&usp=sharing>.

CORTÉS, Pablo. **El guiño del poder, la sonrisa del cambio: estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica**. Málaga, Universidad de Málaga, 2013. <http://hdl.handle.net/10630/5498>

GUZMÁN, Laura. Familia, violencia y derechos humanos de las mujeres: hacia una educación más democrática y humanista. En: FERNÁNDEZ, Lourdes. (Coord.). **Género, valores y sociedad: una propuesta desde Iberoamérica**. Madrid: Octaedro, 2005, p.100.

LINCOLN, Yvonna. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. **Qualitative Inquiry**, v.1 n 3. 275-289,1995.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendiendo a vivir y otras crónicas**. n. 255. Madrid: Siruela. 2007.

LONGOBARDI, Giannina. Una cuestión de gracia. En: ECCELLI, Adelina et al. **Diótima**: el perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana. n. 186. Barcelona: Icaria Antrazyt, 2002. p. 52-60.

MANENTI, Elisabetta. La casa del po. En: ECCELLI, Adelina et al. **Diótima**: el perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana. n. 186. Barcelona: Icaria Antrazyt, 2002. p. 162-175.

MARINA, José Antonio. **Anatomía del miedo**: un tratado sobre la valentía. Barcelona: Anagrama, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos**: autopoiesis, la organización de lo vivo. Sexta edición. Argentina: Editorial Universitaria y Grupo Editorial Lumen. 2003.

MIGLIAVACCA, Francesca. Dejarse tocar. En: ECCELLI, Adelina et al. **Diótima**: el perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana, n. 186. Barcelona: Icaria Antrazyt, 2002. p. 61-73.

RIVAS, José Ignacio. Sujeto-diálogo-experiencia: el compromiso del encuentro. En RIVAS, José Ignacio (et. al.) (Coord.). **Historias de vida en educación**: sujeto, diálogo y experiencia. Barcelona: 2012. Depósito digital, p. 15. <http://hdl.handle.net/2445/32345>.

SALAZAR, Roberto. **Imaginación y deseo**: los actores del ámbito universitario. Colección problemas educativos de México. México: UAM-Azcapotzalco. 2001.

SERRET, Estela. **El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina**. Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. 2001.

STEINER, Claude. **La educación emocional**. Madrid. Punto de Lectura, 2003.

THOMPSON, Paul. **The voice of the past: oral history.** 3rd ed. Oxford. Oxford University Press, 2000.

VARELA, Nuria. **Feminismo para principiantes.** Barcelona: Bolsillo. 2013.

WEBER, Max. **Economía y sociedad.** México: FCE, 1984.

Dr^a Alicia Cid Reborido

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco -
México Coordinadora del Tronco inter y multidisciplinar de la
División de Ciencias Básicas e Ingeniería
E-mail: acr@correo.azc.uam.mx

Dr^a Sandra Martínez Pérez

Universidad de Barcelona – Espanha
Profesora-Investigadora Postdoctoral do Depto Didáctica y
Organización Educativa
E-mail: smartinezperez@ub.edu e smartinezperez8@gmail.com

Recebido em: 17 de julho de 2015

Aprovado em: 11 de novembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO
A Didática como disciplina

**Cambios que obligan al cambio en educación y
en la escuela**

Changes that require change in education and in the school

Mudanças que exigem a mudança na educação e na escola

Montserrat González Parera

Universidad Autónoma de Barcelona – Espanha

Resumo

O presente artigo trata de levar a cabo uma revisão sobre as mudanças essenciais que obrigam a tomar decisões em educação e na escola. Partimos da hipótese que a educação tem uma relação direta com o modelo de vida do ser humano, com a construção de valores e com a convivência em sociedade. Entendemos as mudanças como processos sistêmicos e retroativos. E a escola aplica-os de novo ao resultado de tê-los aplicado e recebido previamente. Por esta razão, a escola é um palco primordial dentro dessa complexidade já que tem uma posição privilegiada para favorecer, neutralizar, compensar ou contrapesar as mudanças.

Palavras-chave: Criatividade. Arte. Transdisciplinaridade. Complexidade .

Abstract

This article reviews essential changes that force decisions in the field of education and in schools. We start with the idea that education has a direct relationship to wider social structures, the construction of values and with the way we live our social lives. We understand these changes as systemic and recursive processes. Schools reiterate changes in society. The school is a very important player in producing complexity because it has a unique position in promoting, neutralizing or counteracting these changes.

Keywords: Creativity. Art. Transdisciplinarity. Complexity.

Resumen

El presente artículo trata de llevar a cabo una revisión sobre los cambios esenciales que obligan a tomar decisiones en educación y en la escuela. Partimos del presupuesto que la la educación tiene una relación directa con el modelo de vida del ser humano, con la construcción de valores y con la convivencia en sociedad. Entendemos los cambios como procesos sistémicos y retroactivos. Y la escuela los aplica de nuevo al resultado de haberlos aplicado y recibido previamente. Por esta razón, la escuela es un escenario primordial dentro de esa complejidad ya que tiene una posición privilegiada para favorecer, neutralizar, compensar o contrarrestar los cambios.

Palabras clave: Creatividad. Arte. Transdisciplinariedad. Complejidad.

Introducción

La investigación, enmarcada dentro del paradigma interpretativo y sociocrítico, tiene lugar desde un enfoque ecosistémico y transdisciplinar, y se desarrolla siguiendo el diseño interactivo de Maxwell (1996). La obtención inmediata y personal de la información, al utilizar diferentes técnicas e instrumentos basados en la revisión documental y el contacto con implicados en el desarrollo de prácticas educativas, conlleva una mayor comprensión del objeto investigado.

Erasmus de Rotterdam (Rotterdam, 1466), humanista, filósofo, filólogo y teólogo, autor de importantes obras para la historia del pensamiento, predica que la felicidad humana consiste en una buena educación y una enseñanza conveniente. El humanista debe saber de todo, y Erasmo conoció perfectamente muchas disciplinas para poder entender la complejidad de su momento. Aristóteles (384 aC), en la *Metafísica*, también resalta el valor intrínseco del saber, y formula que el conocimiento en los grados más altos no constituye una ciencia productiva. Y que las personas comienzan a pensar y a filosofar movidos por la curiosidad y la admiración.

Actualmente, en educación estamos perdiendo el lujo de saber por saber. Y las escuelas se encuentran con demandas de un saber instrumental y con finalidad utilitarista. El descrédito de las humanidades en la enseñanza ha motivado numerosos trabajos como *Sin fines de lucro* de Martha C. Nussbaum (2010) y *La utilidad de lo inútil* de Nuccio Ordine (2013).

Hay saberes que deben ser preservados de la fuerza del beneficio, ya que son fines por sí mismos y precisamente por su naturaleza desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial, pueden ejercer un papel fundamental en el desarrollo social y cultural de la humanidad (ORDINE, 2013).

El saber utilitarista no es suficiente para que las personas se relacionen bien con el mundo que los rodea. La ciudadanía del siglo XXI necesita lo que Nussbaum (2010) denomina *imaginación narrativa*, es decir: la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato y de entender sus sentimientos y deseos.

Por lo tanto, el valor de la comprensión es un tema importante en la educación para la democracia y para la paz. Una persona incapaz de empatizar con las necesidades de los demás no es capaz de comprender sus intereses. Según Nussbaum (2010), gran parte de este proceso debe darse en la familia, pero también es relevante el papel de la escuela. Y para alcanzar este objetivo, tanto las humanidades como las artes deben tener un papel esencial en los programas de estudios.

Cultivar la libertad: mandatos desde los orígenes de la educación

Cuando hablamos de cambios, a veces parece que solamente nos referimos a ideas relacionadas con la innovación y la transgresión. Está bien, pero no debemos olvidar que a veces cambiar también quiere decir recuperar preceptos y propuestas que se han perdido por el camino a lo largo de la historia y la práctica educativa.

Rousseau (1712-1778) en su obra *Emilio o de la Educación* publicada en 1762 por primera vez recuerda que la naturaleza es buena como fuente de aprendizajes y que los niños tienen que aprender a hacer las cosas dentro de estas condiciones naturales (ROUSSEAU, 2000).

Más tarde, Pestalozzi (1746-1827) indica que la educación sólo puede realizarse en armonía con la naturaleza. De estos principios se deriva la necesidad de libertad en la educación de los niños y las niñas. Se empieza a pensar que hay libertad para que pueda actuar a su manera en contacto con todo lo que le rodea. Pestalozzi incluye la educación física como medio de fortaleza y resistencia corporal.

Decroly (1871-1932) introduce los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto infantil con el objetivo de prepararlo para vivir en libertad. Decroly se opone a la disciplina rígida y promovía un ambiente motivador con grupos homogéneos basados en la globalización, la observación de la naturaleza y la escuela activa. De acuerdo con su pensamiento, Montessori (1870-1952) sostiene que los niños y las niñas absorben toda la información que necesitan para su actuación en la vida diaria de manera libre y espontánea. Aprenden a hablar, a escribir y a leer de la misma manera que lo hacen al andar o correr, es decir de forma espontánea. Se encuentran en un estado de transformación continua (STANDING, 2000).

En el siglo XX, Cousinet (1881-1973) dice que el niño es su propio educador y con él debemos respetar en todo momento su iniciativa y libertad. Su discurso pedagógico resta importancia a los temas de educación moral y simplifica la metodología a hechos sencillos como conseguir los equipos libremente, proponer los problemas, recolectar datos, trabajar en la pizarra en grupos. Propone que el profesorado se olvide del rol de transmisor de saberes utilitaristas y le invita a incentivar a su alumnado a trabajar colectivamente. Según Cousinet no es posible una educación satisfactoria sin un vínculo más horizontal en las relaciones.

En la misma dirección, Freinet (1896-1966) cree que sólo se aprende con lo que se practica y crea estímulos que favorezcan la actividad

del alumnado basada en trabajos colectivos y la investigación constante. La investigación experimental considera que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias o de la organización del ambiente en que el alumnado se sienta cómodo para hacerlo (FREINET, 1999). Además, Freinet introduce actividades manuales y expresivas para mejorar la relación entre el profesorado y el alumnado, reclamando siempre los parámetros del principio de la actividad: a) Aprender a partir de las propias prácticas. b) Procurar desarrollar el sentimiento de esfuerzo personal del alumnado. c) Mantener una actitud de superación personal constante y evitar las comparaciones. d) Evitar la memorización repetitiva y no significativa de los aprendizajes.

Freinet quiere romper la imagen del profesorado autoritario que entra en clase para impartir la lección. Cree que la función del profesorado es ayudar a comprender mejor todo lo que rodea al alumnado a desarrollarse dentro del entorno y a querer compartir, sin vergüenza, sus dudas.

Por su parte, Neill (1883-1973) nos recuerda que sin libertad no hay plenitud. Los miedos impiden desarrollar las emociones y la mejor manera de educar es mediante la libertad, ya que así es como la persona es más sincera y honesta. En las experiencias de Summerhill (NEILL, 1985), por ejemplo, se lleva a cabo este talante mediante iniciativas como el juego, la danza, la música, el deporte y las artes.

Illich (1926-2002) y Freire (1921-1997) coinciden en una concepción humanista de la cultura, como incorporación crítica y creadora. Según Illich, debe surgir de cada individuo la necesidad de aprender y de crear, generando nuevos saberes y nuevas formas de entender la sociedad. A finales del siglo XIX, con la aparición de la Escuela Nueva, y gracias a grandes maestros de la pedagogía, sus nuevas visiones de la enseñanza y las constantes búsquedas de nuevas y mejores estrategias, es cuando el movimiento y la expresión libre volverán a poder ser considerados como potenciales oportunidades pedagógicas de primer orden (TRILLA,

2005). La inclusión de planteamientos humanísticos y solidarios son imprescindibles para cultivar la libertad.

De este modo, la educación transformadora propuesta por Freire, promueve la construcción de una plataforma pedagógico-política de apoyo a la liberación de hombres y mujeres de sus propias prisiones respectivas (FREIRE, 2003). Este punto es importante. El sistema educativo forma parte de las prácticas discursivas predominantes, que se sirven de la cultura dominante para definir o representar. El género es un principio básico de organización de las sociedades que hemos heredado y que implica múltiples dimensiones. Butler presenta el género como una actuación que se construye repitiendo conductas a lo largo de los tiempos, como si fuera un *teatro del cuerpo* (BUTLER, 2001). La perspectiva de género asume el reto de la deconstrucción de determinadas estructuras sociales y mentales cuestionando premisas biológicas y esencialistas en las que se apoya. El primer artículo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura propone contribuir a la paz, asegurando el respeto a la justicia, los derechos humanos y a las libertades sin distinciones ni discriminaciones. En este sentido, las propuestas de la escuela deben dar aliento a enfoques complejos e integradores que logren una ética solidaria, esencia principal en la cultura de la paz.

Crear escenarios para la creatividad

En el *Global Education Forum* de Madrid (2010) en el que tuve oportunidad de asistir, Eduard Punset dijo que no podemos cambiar el mundo pero sí podemos cambiar los cerebros, y la herramienta es la creatividad.

La creatividad como área de investigación educativa inició durante la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, los resultados de investigación en creatividad influyen las prácticas educativas, los objetivos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje aun el ambiente físico de los espacios educativos como aulas, escuelas y centros, entre otros.

A menudo nos encontramos con la dificultad de entender el término creatividad. Los puntos en común que varios estudios han encontrado a la hora de concretar este concepto son: a) Posibilidad de transformar la realidad. b) Presentación de un carácter original. c) Requerimiento de habilidades cognitivas y de actitudes o disposiciones favorables por parte del individuo o grupo. d) Implicación de un proceso que culmina en la comunicación de la idea, hallazgo o producto a otros individuos.

Saturnino De la Torre, gran estudioso de la creatividad, de quien he tenido la oportunidad de aprender personalmente durante estos años, dice que es más fácil vivirla que definirla. En sus obras y entrevistas argumenta que *"la creamos cada momento, sin que ello requiera conocer su significado científico"*. Sea como sea, hay que trabajar dentro del marco curricular para que el alumnado se desarrolle en el medio y en la sociedad transformándolos y consiguiendo mejoras. La creatividad ha dejado de ser aquella característica genética o aquella capacidad cognitiva individual para resolver problemas. La creatividad es mucho más que todo esto y se puede trabajar y estimular ya que es pensamiento, emoción y acción. La creatividad, que en cierto modo es un camino que lleva una mejora en nuestras vidas y que contribuye a la evolución de la personalidad satisfactoria (CSIKSZENTMIHALYI, 1998), sobrepasa las barreras académicas y se extiende entre todos los miembros de las sociedades y civilizaciones. En esta concepción global de la creatividad, desde comienzos del siglo pasado hasta la actualidad, se contemplan cinco fases en su historia (DE LA TORRE, 2003): 1) Creatividad como imaginación (1900). 2) Creatividad como competencia (1950). 3) Creatividad como proceso de autorrealización (1960). 4) Creatividad como recurso para el bien social (1980). 5) Creatividad comunitaria y creatividad resiliente (actualidad).

Ante los retos y las nuevas situaciones de cambio en las escuelas, que las voces conservadoras se lamentan mientras que las voces creativas buscan salidas y oportunidades (DE BONO, 1988). La creatividad es paradójica porque surge de un estado de carencia como una crisis, un fracaso, una desgracia, la pérdida del sentido de la vida, entre otras. Aun

así, la creatividad se enfrenta con abundancia de soluciones y generando cambios porque es intrínsecamente humana. Somos los únicos seres racionales capaces de transformar el medio con sentido optimizador. Así pues, la creatividad tiene un carácter transformador que implica una actuación sobre el medio a partir de lo que de él se extrae y añadiendo una aportación personal.

Por su parte, Tonucci (1975), también sostiene que la escuela debe tener más en cuenta la diversión y la creatividad. Los niños y niñas de hoy en día acceden demasiado pronto a conocimientos adultos pero siguen siendo inmaduros porque aún no han desarrollado las capacidades autónomas de moverse libremente, no han experimentado el descubrimiento, la emoción de la aventura, ni del riesgo, ni del placer. Por estos principios, Tonucci escribió su obra maestra *La Ciudad de los Niños* (1991) para solucionar esta falta de autonomía que reprime la libertad y la creatividad en los pequeños y las pequeñas dentro de la vida urbana. El trabajo de la escuela es hacer de mediadora entre la investigación que realiza el niño o la niña y las conclusiones que saca. Y en ese escenario, el rol del profesorado no es el de transmisor de saber, sino el mediador de los saberes.

La investigación del niño nace el primer día de su vida y va sumando hasta que llega a la escuela. El niño llega a la edad escolar con una amplia riqueza de lenguajes pero no los sabemos aprovechar lo suficiente. Según Tonucci, *el primer día de clase, el niño descubre que en la escuela no se habla su dialecto, (...). Sus tres o cuatro años de investigación apasionada, su impresionante crecimiento intelectual (a los 6 años, el niño ha desarrollado casi el 80% de sus capacidades intelectuales) son ignorados completamente. El niño aprende que no sabe nada y que sólo a partir de ese día se inicia su aprendizaje* (TONUCCI, 1975, p.37).

Por su parte, Margaret Boden (citada por ROMO, 1997) distingue entre la idea nueva y la idea genuinamente original y creativa. En el primer caso, el producto, aunque nuevo, ha sido producido por el mismo conjunto de reglas generativas que otros ya conocidos. En cambio, entendemos el producto genuinamente creativo como aquel que no surge de reglas

generativas previas sino aquel que implica una ruptura con algo anterior, configurando así nuevas reglas. Esa ruptura crea un nuevo espacio que Boden (en ROMO, 1997) llama *nuevo espacio conceptual*.

Sin embargo, ¿por qué hay personas más creativas que otras? No todas las personalidades tienen el mismo perfil creativo. Es cierto que hay personas más creativas, por lo tanto hay que considerar que no todo el mundo tendrá la misma facilidad y motivación intrínseca para implicarse con las actividades que consideramos creativas (ROMO, 1997). Sin embargo, esta creatividad puede nutrirse. En este sentido, el ser humano es la creación más compleja y más sofisticada que puede existir. Así, en situación de aprendizaje artístico, la pedagogía nutrirá su creatividad. Igualmente, en situación pedagógica de aprendizaje, el arte nutrirá su creatividad. Así, el arte y la pedagogía, en situaciones prácticas de aprendizaje se influyen mutuamente (LAFERRIERE en BERCEBAL *et al.*, 2000).

Por otra parte, también hay que plantearse cómo es la relación arte-creatividad. ¿Son personas creativas aquellas personas que quieren hacer cosas creativas? O ¿son personas creativas porque hacen cosas creativas? Ambas preguntas tienen respuesta afirmativa. La creatividad es retroactiva. Las personas con el potencial creativo más desarrollado buscan oportunidades para poder expresar esta necesidad y experiencias donde poder manifestar su creatividad. Las artes en general facilitan espacios y acciones para hacerlo. Paralelamente, las artes proporcionan espacios o campos en los que la persona estimula su creatividad.

Aunque la creatividad sea una característica inherente al ser humano que se manifiesta en los diferentes campos de la acción, es cierto que algunas áreas ofrecen más posibilidades que otras para su expresión. Como consecuencia, muchos estudios sugieren formas de cultivar la creatividad en el contexto educativo. Hoy en día, son numerosos los y las profesionales de la educación y de la psicología que enfatizan la importancia de promover condiciones favorables al desarrollo del potencial creativo del alumnado en nuestras escuelas.

Con las artes la libertad y la creatividad se viven a partir de la acción en el proceso creador. La comprensión de la creatividad debe hacerse a partir de un marco de referencia sistémico que incluya lo que se ha denominado las *cuatro p de la creatividad* (DE LA TORRE, 2003): persona, producto, proceso y clima (en inglés *press*, presión, también referido al contexto).

La importancia de las artes: una oportunidad para la complejidad y para la paz

Una sociedad que legitima la guerra y que comercia con la paz nos tiene que hacer reflexionar. Los diseños curriculares de una educación para la paz deben proponerse desde el valor de la empatía, la conciencia democrática, la comprensión de la diversidad, la responsabilidad y la interconexión. Y todo ello emarcado desde un enfoque del pensamiento complejo.

Nuestros saberes se encuentran desunidos, divididos, compartimentados mientras que nuestra realidad y nuestros problemas son cada vez más transversales, globales y planetarios. Para ajustar esta situación y disponer de un conocimiento pertinente, la educación debe dar relieve al contexto, la globalidad, la multidimensionalidad y la complejidad. Para ello, los cambios de la escuela deben aportar por (MORIN, 2001): a) El contexto: debemos ubicar las informaciones en contextos a fin de que tengan un sentido significativo. b) La globalidad: el todo tiene propiedades y cualidades que no tienen todas sus partes y viceversa; al componer el todo algunas partes pueden quedar afectadas y hacer invisibles algunas de sus propiedades. c) La multidimensionalidad: las unidades complejas como el ser humano o la sociedad son multidimensionales, es decir, son compuestas vez por diferentes dimensiones que se conectan y que se influyen. d) La complejidad: de *complexus* que significa lo que está tejido conjuntamente. La complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

En este sentido, la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse de manera multidimensional, a todo lo complejo, al contexto en una concepción global del mundo (MORIN, 2001). El ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional, y para la comprensión de elementos particulares necesita la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de conocimiento a cada paso particular. La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el uso de la inteligencia general. Es necesario el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad. Como recordábamos al principio de este artículo refiriéndonos a Aristóteles, los niños y las niñas empiezan a pensar movidos por la curiosidad. Así que si queremos ayudarles a construir su pensamiento la educación debe crear escenarios en los que las personas puedan estimular la curiosidad, o si está dormida, puedan despertarla.

Este aspecto puede ser concretado a partir de una visión transdisciplinar de la educación, ya que los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armoniosa del conocimiento de múltiples y complejos niveles de realidad y de los diferentes niveles de percepción (MOTTA, 2008). Partiendo de estas ideas, llegamos al marco del pensamiento complejo, que lo contemplamos a partir de siete principios básicos (MORIN, 2001): 1) el sistémico, donde se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. 2) el hologramático, que incide en el hecho de que las partes están en el todo, y el todo en cada parte. 3) el retroactivo, que actúa sobre el efecto ya la vez el efecto sobre la causa. 4) el recursivo, que supera la noción de regulación en incluir el de autoproducción y autoorganización. 5) el de autonomía y dependencia, en el que se expresa la autonomía de los seres humanos y al mismo tiempo la dependencia del medio. 6) el dialógico, que integra lo antagónico como complementario. 7) el de la reintroducción del participante, ya que todo conocimiento es una construcción.

Hay diferentes nombres que suenan en relación a las disciplinas: pluri, multi, inter, transdisciplinar. Hablamos de multidisciplinarias cuando hay sólo yuxtaposición entre las disciplinas, sin interacción. Cuando comienzan las interacciones podemos hablar de interdisciplinariedad. Y cuando existen relaciones recíprocas utilizamos el prefijo trans que significa dentro, a través y más allá de las disciplinas. La transdisciplinariedad es una actitud. Y en la actualidad se requiere de esta actitud para articular los saberes, porque es necesario desarrollar saberes humanísticos para ubicar las informaciones en un contexto y en un conjunto (MORIN, 2001 y MORAES, 2008), como Erasmo de Rotterdam. Así, identificaremos lo transdisciplinario como una manera de mirar lo que nos rodea sea tangible o intangible, de orden material o inmaterial, pero siempre desde una voluntad de relacionar y conectar los aprendizajes. Es decir, entendemos que los cambios de la escuela deben basarse en un cambio de mirada. La actitud transdisciplinarcambia la mirada de la realidad y sus niveles, fruto de una percepción y de una conciencia integradora de saberes no siempre instrumentales ni utilitaristas. Es en este sentido que, gracias a ese cultivo de la comprensión, entendemos la posición de la escuela como una espacio privilegiado para desarrollar la educación por la paz.

Conclusiones

Todavía son pocos los sistemas educativos que velan realmente por la libertad y la creatividad del niño y de la niña. Su desarrollo exige concreción, agudeza de los sentidos, espontaneidad emocional, atención, contemplación, amplitud de visión o de percepción. Y solamente un conocimiento generoso en saberes humanísticos y artísticos ofrecerá estas oportunidades.

El fortalecimiento del bienestar y de las libertades a que aspiramos por medio del desarrollo no puede olvidar el enriquecimiento de las vidas humanas a través de la literatura, la música, las bellas artes y otras formas de expresión y práctica culturales. No obstante, ese ideal se encuentra

en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar, por todos los medios, el crecimiento económico. Ya que el criterio final que rige la vida política es la rentabilidad y un estilo demasiado formado y cuestionador, es visto más como un peligro que como un ideal educativo a seguir. Que un país disponga de una alta renta per cápita pero poca música, pocas artes y poca literatura no es garantía de un mayor éxito en el desarrollo.

Las artes fomentan la creatividad y ayudan al desarrollo de las competencias y habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, ya que implica la asociación de aspectos cognitivos y emocionales produciéndose interacciones de diversos componentes biológicos, socioculturales y psicoafectivos que necesitan ponerse en marcha con una actitud abierta y flexible.

Como punto de partida, debemos buscar a través de la enseñanza el desarrollo de un pensamiento crítico y sensible haciendo que el alumnado aprenda tanto a indagar, analizar y evaluar, a la vez que pensar de forma argumentativa y expresarse con creatividad.

Referências

ARISTOTIL. **Metafísica**. Madrid: Sarpe, 1985.

BERCEBAL, Fernando; DE PRADO, David; LAFERRIERE, Georges; MOTOS, Tomás. **Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy**. Ciudad Real: Ñaque, 2000.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. **Creatividad**: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

DE BONO, Edward. **Seis sombreros para pensar**. Barcelona: Granica, 1988.

- DE LA TORRE, Saturnino. **Creatividad aplicada**: recursos para una formación creativa. Madrid: Escuela Española, 1995.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Estrategias de simulación**. Barcelona: Octaedro, 1997.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Dialogando con la creatividad**. Barcelona: Octaedro, 2003.
- DE LA TORRE, Saturnino; MORAES, Maria Cândida. **Sentipensar**: fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Archidona-Málaga: Aljibe, 2005.
- FREINET, Célestin. **Técnicas Freinet de l'escola moderna**. Madrid: Siglo XXI, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 17. ed. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Hachette, 1990.
- MATURANA, Humberto. **La realidad**: ¿objetiva o construida? Barcelona: Anthropos, 1996.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Debate, 1990.
- MAXWELL, Joseph. **Qualitative research design**: an interactive approach. Thousand Oaks (California): Sage, 1996.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinariedade e educação. São Paulo: Prolíbera, 2008.
- MORAES, Maria Cândida; VALENTE, Jose Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

MORIN, Edgar; ROGER-CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl Domingo. **Educación en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa, 2003.

MOTTA, Raúl Domingo. **Filosofía, complejidad y educación en la Era Planetaria**. San Nicolás de los Garza (Nuevo León): Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008.

NEILL, Alexander Sutherland. **Summerhill**. Vic: Eumo, 1985.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**. Buenos Aires: Katz, 2010.
ORDINE, Nuccio. **La utilidad de lo inútil**. Barcelona: Acantilado, 2013.

ROMO, Manuela. **Psicología de la creatividad**. Barcelona: Paidós, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio, o de la educación**. Edición de Mauro Armiño. 3. ed. Madrid: Alianza, 2005.

STANDING, E. Mortimer. **La revolución Montessori en la educación**. 19. ed. México: Siglo XXI, 2000.

TONUCCI, Francesco. **La escuela como investigación**. Sant Adrià del Besòs (Barcelona): Avance, 1975.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Buenos Aires: Losada, 1991.

TRILLA, Jaume (Ed.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. 3. ed. Barcelona: Graó, 2005.

Montserrat González Parera

Universidad Autónoma de Barcelona – Espanha

Doctora en Pedagogía

Profesora e investigadora postdoctoral

E-mail: montserrat.gonzalez@uab.cat

Recebido em: 30 de junho de 2015

Aprovado em: 28 de setembro de 2015

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 81-95	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Didática como disciplina

Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad: una mirada desde el dirección escolar

Organizational and didactic strategies to attend to diversity: a view from the principals

Estratégias organizacionais e didáticas para atender à diversidade: uma olhada a partir da direção escolar

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva – Espanha

Resumo

Desde o início dos anos 90, as escolas têm registrado um crescimento significativo de estudantes imigrantes (até 9,53%), alunos com necessidades educativas especiais, alunos com diferenças de gênero, habilidade e cultura, chegando a ser uma característica da maioria das escolas o seu caráter diversificado. O presente artigo descreve uma pesquisa qualitativa realizada em uma educação infantil e primária considerada como promotor das boas práticas para o desenvolvimento de estratégias e didáticas para atender à diversidade. Para este fim, foi realizado um estudo de caso no referido centro, utilizando como instrumentos entrevistas, observações e análise de documentos com foco neste artigo, com o objetivo de analisar e apresentar boas práticas de gestão da diversidade pela direção escolar, particularmente aquelas que são referência em estratégias educacionais

e organizacionais para lidar com a diversidade dos alunos. Os resultados mostram diferentes estratégias organizacionais e didáticas ao nível da escola e da sala de aula, atendendo à diversidade dos alunos, tais como a organização de apoio, envolvimento da família na sala de aula ou o desenvolvimento de grupos interativos. As conclusões giram em torno da importância de a equipe diretora promover uma cultura organizacional que considere estratégias didáticas e organizacionais que respondam às necessidades de todos os alunos.

Palavras-chave: Atenção à diversidade. Gestão da escolar. Liderança inclusiva

Abstract

Since the early 90s, schools have been experiencing significant growth of immigrant students (up 9.53%), pupils with special educational needs, pupils with gender differences, skill and culture, becoming a feature of most schools its diverse character. This article describes some qualitative research carried out in a pre-primary and primary education considered as a promoter of good practices for the development of organizational and didactic to address diversity strategies. For this purpose, we conducted a case study in this centre using as instruments interviews, observations and document analysis focusing in this article in order to analyse and present good practices of diversity management by the school management, particularly those They are referring to educational and organizational strategies to address student diversity. The results show different organizational and educational strategies at the level of school and classroom, catering to student diversity such as the organization of support, involvement of the family in the classroom or the development of interactive groups in them. The findings revolve around the importance of promoting an organizational culture that carry educational and organizational strategies that respond to the needs of all student's management team.

Keywords: Attention to the diversity. School principals. Leadership inclusive

Resumen

Desde principios de los años 90, las escuelas han estado experimentando un crecimiento significativo de alumnado inmigrante (hasta un 9,53%), alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con diferencias de género, habilidad y cultura, llegando a ser un rasgo característico de la mayoría de las escuelas su carácter diverso. El artículo que presentamos describe parte una investigación cualitativa realizada en un centro de Educación Infantil y Primaria considerado como promotor de buenas prácticas para el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad. Para ello, hemos realizado un estudio de caso en dicho centro utilizando como instrumentos las entrevistas,

observaciones y análisis de documentos centrándonos en este artículo en el objetivo de analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar, concretamente aquellas que hacen referencia a estrategias didácticas y organizativas para atender a la diversidad del alumnado. Los resultados muestran diferentes estrategias organizativas y didácticas, a nivel de centro y de aula, que atienden a la diversidad del alumnado tales como la organización de los apoyos, la implicación de la familia en el aula o el desarrollo de grupos interactivos en las mismas. Las conclusiones giran en torno a la importancia del equipo directivo promotor de una cultura organizativa que lleve consigo estrategias didácticas y organizativas que respondan a las necesidades de todo el alumnado.

Palabras Clave: Atención a la Diversidad. Dirección Escolar. Liderazgo Inclusivo

Fundamentación teórica

Atender y gestionar la diversidad en la escuela, encontrar las estrategias organizativas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de ésta y encontrar los mecanismos para la construcción de una escuela para todos es cada día una preocupación más presente en la agenda de los directivos escolares. Numerosos investigadores destacan el liderazgo distribuido o colaborativo, sostenible o inclusivo como principales para dar una adecuada respuesta al alumnado y dar una atención individualizada y centrada en las características de cada cual. (AINSCOW; WEST, 2008).

Diferentes estudios (NAVARRO MONTAÑO; 2008; MUIJ *et al.*, 2010; GONZÁLEZ, 2008; AINSCOW, 2001; 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2010; HARRIS; CHAPMAN, 2002; KUGELMASS, 2003; MUIJS *et al.*, 2007; MURILLO *et al.*, 2010), llevados a cabo para describir las características propias de líderes para la inclusión llegan a la conclusión que no hay prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan.

Murillo y Hernández (2011) basándose en investigaciones como Villa, Thousand, Stainback y Stainback, (1992); Salisbury y McGregor (2002; 2005) describen algunos valores que los definen tales como la colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia en decisiones como actitud y flexibilidad. Estos mismos autores consideran como prácticas directivas que promueven estrategias organizativas y didácticas que atienden a la diversidad la visión y entusiasmo, fomentar el crecimiento de la comunidad, trabajar hacia una cultura inclusiva, favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, la colaboración de familia y escuela y la revalorización de los estudiantes. (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011, p. 19-21).

Diversas investigaciones como las desarrolladas por Kugelmas (2001), Parrilla (2004), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Ryan (2006), Ainscow y West (2008), Ainscow (2009) y Ainscow (2013) coinciden en que la colaboración entre el profesorado y, también, la comunidad educativa (GONZÁLEZ, 2008; GRONN, 2002, 2008; HARRIS, 2008; HOLLANDER, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011) es una de las claves para el desarrollo de estrategias didácticas y organizativas que atiendan a la diversidad. Además, ayuda a interrumpir el trabajo realizado hasta el momento y pensar y trabajar sobre él, de forma que comienza a darse un análisis crítico de las prácticas educativas mediante la observación, entrevistas a los estudiantes, etc. Todo ayuda a estimular el interrogatorio, la creatividad y la acción de forma que podamos llegar a la mejora de las prácticas para conseguir una educación igual para todo el alumnado, consiguiendo a su vez el hacer frente a los obstáculos de la participación y el aprendizaje de estos mismos. Para esto es importante establecer momentos de reflexión colectiva y crear un lenguaje común entre compañeros de manera que se puedan dar tiempos en los que los compañeros/as comenten entre sí las prácticas de cada cual, posteriormente puedan ver prácticas de otros compañeros/as, y que todo sirva de ayuda para producir los cambios necesarios.

Existen estrategias que facilitan la atención a la diversidad y que suponen una organización específica del currículum dentro del aula. Estas estrategias tienen su origen en la primera mitad del siglo XX, movimientos pedagógicos y autores como Freinet, Decroly, Dewey, Ferrer i Guardia entre otros, iniciaron y sentaron las bases de un pedagogía centrada en el niño como sujeto de su propio aprendizaje, en interacción con el entorno, partiendo de sus intereses, potenciando su autonomía y fomentando el trabajo colaborativo entre iguales. (Agelet et al 2001). Entre ellas se destacan los agrupamientos flexibles (Rué, 1991), apoyo dentro del aula (ZABALZA, 1996; GIL; MOYA, 2001), la diferenciación por niveles de aprendizaje (Bueno, 2011), los proyectos de trabajo (DÍEZ NAVARRRO, 1995; ALGÁS *et al.*, 2012), los talleres (GARCÍA-RUÍZ, 2013; QUINTO, 2005; CALAVIA, 2011; GARCÍA RUÍZ, 2013), el trabajo cooperativo (SMITH, 1996; BARKLEY; CROSS; HOWELL, 2012), el trabajo por rincones (GARCÍA-RUÍZ, 2013; IBÁÑEZ, 2008), tutorías entre iguales (Duran y Monereo, 2012) y otras técnicas de individualización destacadas por Pujolàs (2003).

En nuestro estudio se muestra la perspectiva de un equipo directivo para atender a la diversidad y el uso de diferentes estrategias organizativas y didácticas que parten de las prácticas directivas que se llevan a cabo desde un modelo de liderazgo inclusivo.

Método

Contexto y selección del caso

La investigación que se presenta se enmarca en el contexto andaluz dentro de una investigación de mayor envergadura¹. Para determinar la estructura de la muestra llevamos a cabo un procedimiento intencional

¹ La investigación que se presenta viene precedida por una fase extensiva en el marco andaluz de Andalucía donde se seleccionaron 22 centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria seleccionados por la Administración Educativa, contrastando los resultados con el estudio de tres centros de la ciudad de Manchester donde el desarrollo de investigaciones y programas inclusivos viene siendo característico de dicho contexto (AINSCOW; WEST, 2008). Dicha investigación se realizó con la financiación del Ministerio de Educación con una Beca de Formación de Profesorado Universitario

para seleccionar los casos. Concretamente, se centró en el estudio de centros de Educación Infantil y Primaria con planes o proyectos innovadores para atender a la diversidad que fueran desarrollados por los equipos directivos y tuvieran una trayectoria de al menos cuatro años. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía seleccionó los centros de Educación Infantil y Primaria que estaban acogidos al Plan de Educación Compensatoria. El total de centros correspondía a un número de 350. De estos centros, los coordinadores de Educación Compensatoria de cada una de las delegaciones andaluzas seleccionaron una muestra proporcional de cada provincia quedándonos en la primera fase con 22 centros. Para la selección de nuestro centro objeto de estudio aplicamos lo que Coller (2000) define como muestreo motivado y Goetz y Lecompte (1988) como selección de criterios simples, se eligió un centro teniendo como criterios la accesibilidad al campo, la inclusión del centro en el Plan de Educación Compensatoria, la existencia de un equipo directivo con más de 4 años en el centro y el desarrollo de buenas prácticas remarcadas por el propio centro en la primera fase y por la Delegación Provincial de Educación.

El estudio de caso (YIN, 2014) se llevó a cabo en el curso 2009-2010, actualizando los datos en cursos posteriores hasta el actual. La escuela donde se realizó el estudio es un centro de Educación Infantil y Primaria acogido al Plan de Educación Compensatoria situado en la capital de Huelva, concretamente en un barrio ubicado en el Distrito V. Es importante que situemos el mismo dentro de su barrio y enmarcado en su distrito ya que en éste se trabaja de tal forma que todas las instituciones que están dentro de él desarrollan sus funciones siguiendo unos objetivos comunes que se encuentran recogidos en el Plan Integral del Distrito V²,

² El Plan Integral del Distrito V surge en el año 2000 en la Fundación Valdocco. Esta idea es presentada a la Junta Municipal del Distrito V, ante la necesidad de ofrecer soluciones conjuntas a las diversas problemáticas que confluyen en el territorio. La complejidad y la evolución no satisfactoria de la situación, especialmente en dos barriadas, hizo nacer la inquietud de tratar el mejoramiento de la zona desde una nueva perspectiva que resolviera por fin esta situación. La gravedad de la problemática llevó a la mencionada Junta a aprobar la realización de un diagnóstico socioeconómico inicial, como primer paso para la elaboración de un plan integral. La Junta Municipal encargó a la propia fundación Valdocco este trabajo, el cual realizó con la ayuda del Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva.

es decir, llevan a cabo su trabajo de forma comunitaria o global. Está situado, por tanto, en la periferia de una ciudad periférica de Andalucía y de España, y por tanto, de la Unión Europea; que, sin embargo, se encuentra en el centro de la Economía Mundial (OLE, 2005).

Centrándonos en la barriada en la que se encuentra nuestro centro, podemos decir que se construyó en el año 1977, como consecuencia de un Plan Municipal para la erradicación del chabolismo que aglutinaba a una población procedente de diversos sectores. Según datos catastrales recogidos para estudio de mercado del Distrito V en 2005, la barriada cuenta con 1488 viviendas y 56 locales comerciales. Desde su creación, ha sido una barriada socialmente conflictiva que tiene su reflejo en aspectos como el notorio deterioro urbanístico, la imagen que tiene la ciudad respecto al barrio, el bajo nivel de seguridad y confianza de la zona; por poner algunos ejemplos.

El centro en el cual nos hemos sumergido es un centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública, siendo el primer centro público que se abrió en la barriada.

El equipo directivo llega al centro en el curso 2003/2004, en estos momentos el centro tenía sólo una línea y nueve unidades, como actualmente. Su plantilla estaba compuesta por diecisiete maestros y maestras, sólo uno menos que en el momento que se realizó el estudio.

El centro a partir de la década de los noventa ha ido perdiendo número de alumnos de nuevo ingreso en cada curso, hasta llegar al curso 15/16 donde han recibido siete matriculas para Educación Infantil de 3 años suponiendo esto la pérdida de dos unidades de Educación Infantil uniendo así 3, 4 y 5 años en una misma aula. En el curso 2009/2010 contaba con dieciocho maestros y maestras para atender tres aulas de Educación Infantil (3 y 4 años y 5 años), seis aulas de Educación Primaria y un aula de Educación Especial para acoger a un total de ciento treinta y seis alumnos/as (número no estable en el curso por las altas y bajas de alumnos y alumnas que se mueven por problemas de custodia o de trabajo de sus familiares), de los cuales un 90% aproximadamente

pertenecen a la etnia gitana. La ratio de alumnos y alumnas por aulas es muy baja, hay aulas que sólo tienen nueve niños y la que más tienen son dieciséis.

En este contexto, la investigación pretendía realizar el estudio de caso de un centro para analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las buenas prácticas inclusivas del equipo directivo de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la capital de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria. En el presente informe nos centramos en un objetivo específico de este estudio: analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar, concretamente aquellas que hacen referencia a estrategias didácticas y organizativas para atender a la diversidad.

Obtención de datos

Durante todo un curso académico visitamos dicha escuela, en los tres primeros meses hicimos una toma de contacto, siendo en los seis meses restantes cuando asistimos al centro todos los días de la semana. Los datos fueron recogidos a través de diferentes instrumentos: las observaciones, las entrevistas y el análisis de documentos.

- *Observación:* Se utilizaron varias formas de observación. La observación, tanto participante como no participante, ha sido uno de los instrumentos más utilizados. Esta observación no participante, consistía exclusivamente en contemplar lo que estaba aconteciendo en la escuela o en el barrio, intentando evitar la interacción con el entorno; era ver y registrar los hechos desde un plano objetivo. Por otro lado, la observación realizada en el centro ha sido participante, centrándonos en nuestro objetivo y estableciendo criterios para realizar el registro sin llegar a utilizar una observación sistematizada. Para contrastar los datos aportados por la observación participante y no participante y otros instrumentos utilizados en la investigación, hemos apostado por lo que algunos autores como Pozuelos (2000), denominan como

observación indirecta o con medios, haciendo referencia al registro de situaciones mediante determinados aparatos electrónico, en nuestro caso se limitó a la elaboración de fotos y videos teniendo en cuenta el derecho a la intimidad de los niños y niñas.

Entrevistas: En total se realizaron 20 entrevistas: 15 a los maestros y maestras del centro, 1 a cada miembro del equipo directivo (3), 1 al equipo directivo en su conjunto, 1 al monitor escolar, 1 a los miembros de la Asociación de Unión Romaní, 1 a las alumnas en prácticas de Educación Social del centro, 1 a los miembros del Programa de Desarrollo Gitano del Ayuntamiento y 1 a la Fundación Secretariado Gitano. Elaboramos un guión de las entrevistas previo, adaptado a cada uno de los participantes en la investigación, siendo éste flexible. Estos protocolos iniciales se validaron a través de dos procesos, el análisis de un experto en la materia y la revisión por parte de algún miembro del equipo directivo. Las entrevistas fueron tanto individuales como en, algunos casos, en equipo. Código para el análisis: Entrevista 1: Director.

- *Las Notas de campo. El diario de investigación o Cuaderno de Campo.* Las notas de campo han sido el instrumento utilizado para registrar tanto las observaciones como las entrevistas o charlas realizadas que no han sido grabadas, todas ellas han ido formando nuestro diario de campo. Esta técnica del diario de investigación se ha utilizado de forma transversal, es decir, por una parte, ha constituido una técnica propia, independiente de las demás pero por otra se ha insertado como parte fundamental de otros instrumentos. En las notas de campo se intentaba recoger las anécdotas que ocurrían en el centro o los episodios que alguien te contaba que había sucedido en otros tiempos, y que le daban respuestas a muchas de las actuaciones que se desarrollaban en la actualidad en él. Código para el análisis: OB. 1. Fecha.

- *Revisión de documentos:* En nuestra investigación hemos efectuado una revisión de los documentos oficiales del centro: su Plan Anual de Centro, Memoria Final de Curso, actas de Consejos Escolares y Claustros, Plan de Educación Compensatoria y Plan de Convivencia, así como informes de prácticas de alumnos de la Diplomatura de Educación Social. También hemos consultado informes realizados por el centro para distintas jornadas y encuentros. Asimismo hemos consultado memorias y proyectos elaborados por las distintas asociaciones que trabajan en los barrios, asociaciones como Unión Romaní y Secretariado Gitano. Por otro lado, hemos consultado estudios realizados por el Observatorio Local de Empleo, entidad dependiente de la Universidad, que está realizando trabajos sobre la exclusión social y económica como el Plan Integral del Distrito V de gran importancia en el barrio, así como comunicaciones presentadas a Jornadas y Congresos realizados sobre exclusión. Además, con un carácter más informal, hemos revisado noticias de prensa de varios periódicos locales: Odiel Información, Viva Huelva y Huelva Información. Código para el análisis: Documento.

Resultados y Discusión

El análisis de los datos se realizó a través de la reducción, categorización, clarificación, síntesis y comparación de los datos, elaborando categorías. Este sistema de categorías fue el resultado de desglosar cada uno de los objetivos en diferentes temas que dieron lugar a las categorías y subcategorías de esta fase de la investigación. Dichas categorías fueron: acceso a la dirección, actitudes, papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, concepto de diversidad en el centro, consideraciones a tener en cuenta en los centros diversos y formación ante la diversidad. Para el presente artículo, hemos tomado principalmente datos de las categorías

papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo y concepto de la diversidad en el centro, extrayendo de ellas lo referente a estrategias organizativas y didácticas utilizadas en el centro para atender a la diversidad.

El análisis de los datos que realizamos a lo largo de la investigación fue un proceso arduo y difícil, ya que la información que recolectamos fue muy abundante y provenía de muchos instrumentos. Este análisis se llevó a cabo en el curso 2010/2011 y se ha actualizado en el curso 2015-2016.

Tras el análisis de los datos, partiendo de dichas categorías, llegamos a la obtención de los resultados de este estudio de caso en referencia a estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad. Describimos los resultados en dos grandes apartados: estrategias organizativas y didácticas: a) de centro y b) de aula.

a) Estrategias organizativas y didácticas de centro.

González (2008) pone de manifiesto que numerosas diversas investigaciones y aportaciones sobre la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo en descubierto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros puede contribuir a que estos constituyan un entorno de riesgo (Escudero 2005, 2005b; González, 2006) cit. por González (2008, p. 86), entre ellos destaca las dinámicas relacionadas con el liderazgo.

El equipo directivo de este centro, tanto el anterior como el actual, actúa como dinamizador de prácticas que dan respuesta a los objetivos que, previamente, han sido interiorizados por todo el claustro. Sin embargo, hay un gran grupo de maestros y maestras que apoyan y forman parte de un equipo mayor, que no sienten que exista un equipo directivo sino más bien un equipo de trabajo que tiene asumido unas metas comunes abogando por un liderazgo distribuido y sostenible con carácter inclusivo teniendo actitudes que favorecen el desarrollo de la inclusión escolar tales como la visión y el compromiso, el trabajo por una cultura inclusiva y la

colaboración entre familia-escuela (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011). En este centro se apuesta por una organización integral que parte de una cultura por y para la diversidad.

Partiendo de esta perspectiva, vemos como, actualmente, existen diferentes estrategias organizativas y didácticas para atender las necesidades del alumnado del centro dando respuesta a tres objetivos prioritarios que se han establecido: mejorar la convivencia, mejorar los rendimientos académicos y atender a la diversidad del alumnado. A continuación describimos las estrategias utilizadas para:

● **Mejorar la convivencia.**

El equipo directivo considera que para favorecer la convivencia del centro es necesario potenciar la convivencia, de hecho piensa firmemente que la convivencia es uno de los aspectos clave para dirigir un centro que atienda a la diversidad. Tal y como afirma Murillo y Hernández (2011), es necesario la creación de una comunidad educativa unida para poder dar respuesta a la diversidad. Navarro Montaña (2008) considera que el clima es un elemento fundamental en las organizaciones cuando se quieren poner en marcha procesos de mejora. Así, lleva a cabo actuaciones como:

- Participación de alumnos y alumnas en el centro a través de asambleas de clase, reunión de delegados/as, la comisión de convivencia para la mediación y resolución de conflictos, etc. Se ha creado una comisión de convivencia que toma decisiones en situaciones excepcionales, encaminada a la prevención de conflictos y a posibles búsquedas de soluciones pacíficas. De esta forma, se revaloriza el papel del alumnado en el centro. (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011).
- Talleres de resolución de conflictos encaminados a capacitar al alumno y la alumna en la mediación y gestión de conflictos, en los cuales se tratan de enseñar habilidades sociales que permitan la autogestión de cada niño y niña ante una situación concreta.
- Crear las normas del centro de forma democrática de tal forma que cada clase decide unas normas para su clase y decide qué conlleva

el incumplimiento de las mismas. Apostando por un liderazgo inclusivo que abogue por el diálogo y la comunicación entre los diferentes agentes. (GONZÁLEZ, 2008).

- Los valores son tratados en las diferentes actividades de clase pero también en algunos casos a nivel de centro. Ejemplo: “La Tortilla Solidaria”. Se promueve, también, la formación del profesorado en temas de convivencia y resolución de conflictos para poder afrontar algunas situaciones propias del contexto en el cual nos encontramos como atender a familiares que no vienen en un estado saludable, parar actuaciones violentas tanto de niños/as como de familiares, etc. Un equipo directivo que aboga por la promoción de los valores inclusivos (NAVARRO MONTAÑO, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2010).
- Una de las actuaciones más exitosas del centro para promover la convivencia de toda la comunidad educativa son las diferentes convivencias que se realizan a final de curso. En ella se establecen relaciones entre miembros de asociaciones, familias, alumnos y alumnas, maestros y maestras, voluntarios y voluntarias, etc. Allí no existen las diferencias, todos somos iguales y todos participamos de todo, se crea un clima que favorece y establece lazos más fuertes entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Desayuno Escolar. Allí se da el primer contacto en la mañana donde niños y niñas comparten sus experiencias contándose lo que han visto en la tele por la tarde, a qué han jugado, cómo se han despertado... además de contar lo más importante a su maestra o maestro. Todo esto hace que cada día se den más redes emocionales y sentimentales entre los alumnos y alumnas, los maestros y maestras y todo el personal que trabaja en el centro. De esta forma, todo el alumnado del centro comienza su jornada a las nueve, pudiendo llegar como máximo a las nueve y diez que se cierran las puertas³, se dirigen a su aula donde cogen jabón y van al baño

³ Las puertas se cierran a las nueve y diez como máximo como medida para establecer normas en el centro y crear rutinas en el mismo.

a lavarse las manos. Seguidamente se dirigen al comedor donde desayunan⁴. Con el desayuno pretenden paliar posibles carencias alimenticias y trabajar hábitos de alimentación e higiene y generar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa dando respuesta a uno de los objetivos planteados en el Plan de Compensación Educativa. Tras el desayuno vuelven a sus aulas para coger el cepillo de dientes y la pasta y pasan al baño para lavarse los dientes^{5 6}.

- Plan de Acción Tutorial con prioridad del desarrollo de la comunicación familia y escuela. Dicho plan es elaborado partiendo de unas ideas generales que han surgido de decisiones tomadas en el claustro. De este modo, el plan de acción tutorial de cada uno de los maestros y maestras de este centro recoge la organización de las medidas educativas necesarias para atender a todo el alumnado incluido aquel con necesidades educativas especiales, fomentado la coordinación entre maestro/a de apoyo, maestro/a tutor, maestro/a especialista en inglés o música y maestro/a de educación especial, llegando en los casos necesarios a elaborar adaptaciones curriculares.

Es importante la convivencia escolar en la mejora de los resultados académicos. El director, jefe de estudios y secretaria del centro intentan luchar y hacer comprender al profesorado que la convivencia es, para este contexto, un arma para combatir los conflictos y poder llegar a superar situaciones pudiendo posteriormente pasar al desarrollo del aprendizaje académico. Es decir, en otras palabras, el director siempre dice *“si un niño da problemas en el aula, interrumpe el trabajo de la misma y por tanto, la maestra o el maestro no puede enseñar contenidos, hay que enseñar a convivir entre ellos para*

⁴ El Desayuno Escolar, como hemos visto en capítulos anteriores, es una de las rutinas establecidas dentro de la organización del centro como respuesta a una necesidad básica que presentaba el alumnado. Tienen desayuno escolar porque *“veíamos que los niños venían sin desayunar y nos generaban problemas, “que yo tengo hambre, no sé qué, no sé cuánto” pues vamos a quitarlo. Y así, también trabajamos el tema de la alimentación, de la salud, los dientes...”* (Entrevista 3: Director del centro. p. 5).

⁵ Actividad incluida en el Proyecto “Aprende a Sonreír”.

⁶ Estas rutinas se pueden ver en el ANEXO 13 en un documental sobre el centro realizado por un programa educativo de la televisión autonómica.

cuando tengamos un clima adecuado poder impartir las clases con otra forma sí, porque la metodología tradicional aquí no..., pero desarrollando contenidos académico⁷ (DC: 13/05/2010).

● **Mejorar los resultados académicos**

Desde el claustro y el equipo directivo han visto que es necesaria la adaptación del currículum al entorno y a las características y necesidades del alumnado del centro y el replanteamiento global de la metodología didáctica empujada por el profesorado del centro. Tanto es así, que cuando llegó el equipo directivo a este centro con una serie de maestros y maestra dedicaron un curso completo, en numerosas reuniones, a tomar las decisiones más convenientes para ver cuáles eran los contenidos y las metodologías que debían ser utilizadas para mejorar los resultados del alumnado. Como características de la organización y didáctica del centro encontramos:

- La organización de los apoyos: Organización de las medidas de apoyo y refuerzo educativo basadas en los apoyos de diferentes formas (Moya, 2012). Apoyos realizados en el aula ordinaria con todo el grupo o con grupos más reducidos y apoyos realizados fuera del aula en casos muy concretos y puntuales. El apoyo se prioriza en las áreas instrumentales. Siguiendo el horario, comprobamos cómo después del desayuno han creado una misma banda horaria para toda la etapa, (9:45h a 11:15h), lo que les permite que todo el alumnado del centro esté trabajando las áreas instrumentales y se puedan organizar los agrupamientos de apoyo o refuerzo con un mayor criterio pedagógico, siendo ésta otra de las peculiaridades de la organización y funcionamiento del centro, ya que en estas sesiones, el profesorado especialista, al quedar libres, van a funcionar como un maestro/a de apoyo al ciclo⁷. La política educativa del centro se basa en la necesidad de que haya dos maestros o maestras en el aula durante el mayor

⁷ Recogido en el Plan Anual de Centro.

tiempo posible para construir los horarios y organizar el desarrollo de las aulas. De esta forma, durante la primera banda horaria los maestros y maestras tutores están apoyados por los especialistas (cada especialista está asociado a un ciclo), siendo los tutores los que apoyan a los especialistas o al otro tutor en la segunda banda horaria. Así nos lo explica el jefe de estudios del centro responsable de la construcción de los horarios.

“Bueno en la organización de espacios y de tiempos y de apoyos del centro, nosotros nos planteamos que se avanza más, se avanza más en aspectos curriculares si tenemos más ayuda en clase y si tenemos más ayuda en clase también el nivel de convivencia mejora y por supuesto también avanzan más los niveles curriculares. Entonces nosotros planteamos la estructura organizativa ¿en? De un día, imagínate, o de la semana en la que todo el mundo da en las primeras sesiones, tú ya los has visto por las clases, lengua y matemáticas de manera que los especialistas, que son los que están liberados de la tutoría, no tienen tutoría ahora, están dedicados a la especialidad pues se adscriben a uno de los ciclos, tenemos cuatro especialistas cada uno adscrito a uno de los ciclos trabajando en el ciclo y apoyando en el ciclo, y durante esas sesiones de lengua y matemáticas o están en un curso el ciclo o en el otro con lo cual ahí hay ya cinco horas de apoyo a la semana a una tutoría. Luego la siguiente tanda de apoyos se consigue aunando las especialidades en una misma banda horaria horizontal donde tú pones especialidad “lunes, matemáticas... ay perdón, lunes música, miércoles educación física, religiones, inglés...” de manera que al tener el especialista en esa tutoría, el tutor pasa a apoyar al compañero de ciclo. Ventajas: que conoce a los niños, que conoce la programación, que en un momento dado también es criterio de sustitución, porque si falta el tutor el especialista se hace cargo en el tiempo que pueda de la clase, por lo menos en dos sesiones, en las instrumentales, lo pierde a lo mejor el compañero, pero esa clase que en ese momento lo necesita, no se queda... Por lo tanto, está todo enfocado, está todo ganado.” (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 8).

De esta forma, la organización de los apoyos es una de los aspectos que caracterizan más al centro. Tengo que destacar, en este aspecto,

que los apoyos en este centro son reales y se llevan a cabo tal cual están establecidos en los documentos del mismo, sólo en circunstancias de sustitución pueden variar en algo.

- Reuniones de todos los maestros semanales: Todos los lunes a las tres y media se reúne todo el claustro en una sesión informativa, donde juntos exponen problemas y los solucionan, comparten actividades, expresan sus emociones y sentimientos ante determinadas situaciones, se ayudan a afrontar momentos concretos, se comprenden situaciones personales y se apoyan en el nivel profesional, toman decisiones y llegan acuerdos, etc. estableciendo redes de colaboración entre ellos (Ainscow, 2009).
“Es necesario que el claustro esté unido, es vital, l diría yo, te pongo de ejemplo otros colegios en los que cada uno va a lo suyo, y dando clase lo tuyo para mí y lo mío para tí y los problemas para tí, eso aquí no durábamos ni tres meses. Aquí hace falta llorar encima uno del otro y desabogarte con tus compañeros ¿no? Porque con las familias es complicado trabajar ¿no?” (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2.). También, en algunos momentos durante la jornada escolar (recreos, entradas y salidas, comedor, etc.) ya que para la mayoría es importante llevar un currículo paralelo en los dos cursos que componen el ciclo, es cierto que en uno de los ciclos en este curso no se está llevando a cabo la coordinación ya que existe incompatibilidad pedagógica entre los maestros/as que componen el ciclo. Banco de material didáctico.
- La creación de un banco de material didáctico específico para el apoyo y el desarrollo del currículum ha sido de vital importancia para atender todas las características de los alumnos y alumnas en este centro, haciendo hincapié en la elaboración de un programa de animación a la lectura para las etapas de infantil y primaria. Es primordial también el establecimiento de reuniones entre los tutores/as de educación infantil con el profesorado de primer ciclo de primaria que hemos visto al final de este curso y fijar reuniones con el tutor/a de los alumnos y alumnas de 6º de primaria que para

el curso próximo vayan a cursar 1º de ESO con la directora del centro de Educación Secundaria, en este centro además se visita el centro de Educación Secundaria por todos los alumnos y alumnas de 6º y estos pueden realizar todas las preguntas necesarias en dicha visita. En este tránsito, las tutoras de 5 años y 6º de Educación Primaria han analizado los expedientes académicos y los informes de tránsito que han elaborado junto con el Equipo de Orientación Educativa para después proponer actuaciones a llevar a cabo en el curso posterior.

- Evaluación inicial. Establecimiento de necesidades reales y programación de los refuerzos necesarios, diseño de las adaptaciones necesarias y solicitud del apoyo técnico que se demande. Importancia de
- Currículum abierto y flexible: Se trabajan no solo contenidos académicos sino aquellos que se perciben ausentes tales como las habilidades sociales, los sentimientos, las emociones, su cultura, etc. Sin embargo, también vemos cómo es fundamental para este centro la adaptación del currículum escolar a las necesidades y características del alumnado del centro. Para ello, se realizan actividad de corta duración, siempre en grupos, se utiliza la metodología basada en el trabajo por proyectos, etc. Por otra parte, se aplican programas preventivos referidos a las dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales básicas, como ejemplo tenemos el programa que lleva la Asociación de Unión Romaní en el primer ciclo apoyando en los diferentes proyectos que se llevan a cabo en las materias instrumentales como la lectoescritura. Se recibe ayuda de diferentes organismos que colaboran con el centro. En este centro es importante la inclusión en el currículum de programas de habilidades sociales que permitan prevenir el absentismo escolar, los problemas de convivencia y el fracaso escolar
- Metodología Activa, cooperativa y participativa: A través de trabajos prácticos, manualidades, visionado de videos, uso didáctico de

los ordenadores, charla durante unos minutos de temas que les interesen, a principios de clase dedicar unos minutos a charlar con ellos, preguntarles cómo les va, si tienen algún problema, yincanas, etc. para crear un clima de confianza, respeto y propicio para el aprendizaje.

- Creación de redes de Colaboración. El equipo directivo de nuestro centro considera que la escuela debe ser un lugar de todos y de todas, un lugar agradable y acogedor que clame la participación de toda la comunidad en el centro. *“Tenemos una filosofía de entender cómo queremos que sea el colegio: que sea abierto, que sea público, que se gratuito, que sea agradable, que sea un sitio de convivencia... y eso se tiene que reflejar con nuestra forma de actuar. Primero con agrado con los niños y después con el colegio abierto a distintas historias”* (Entrevista 35: Equipo directivo. p. 7. Fase extensiva.).

- Desarrollar estrategias para atender a la diversidad del alumnado.

La diversidad de alumnado de este centro ha llevado al equipo directivo junto al claustro a establecer una serie de estrategias didácticas y organizativas para conseguir responder a las demandas y necesidades de todo el alumnado y sus familias. Entre ellas encontramos:

- Organización de actividades de compensación educativa.

Se crean jornadas de convivencia para toda la comunidad educativa, participación en premios convocados por la administración, colaboración de todos los agentes educativos que inciden en el barrio (ayuntamiento, asociaciones de vecinos, asociaciones de gitanos, etc.) para organizar conjuntamente actividades extraescolares y complementarias que cubran aquellos aspectos que con las actividades puramente académicas no son atendidos. Entre ellas las actividades relacionadas con el deporte o con el arte. Adquisición de papeles por parte de toda la comunidad a través de una cultura colaborativa. (NAVARRO MONTAÑO, 2008; GONZÁLEZ, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011; AINSCOW, 2013)

Destacar también que el comedor del centro es llevado a cabo por los propios maestros como medida de atención al alumnado. Todo el alumnado del centro comienza su jornada a las nueve, pudiendo llegar como máximo a las nueve y diez que se cierran las puertas⁸, se dirigen a su aula donde cogen jabón y van al baño a lavarse las manos. Seguidamente se dirigen al comedor donde desayunan⁹. Con el desayuno pretenden paliar posibles carencias alimenticias y trabajar hábitos de alimentación e higiene y generar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa dando respuesta a uno de los objetivos planteados en el Plan de Compensación Educativa. Tras el desayuno vuelven a sus aulas para coger el cepillo de dientes y la pasta y pasan al baño para lavarse los dientes^{10 11}.

- Seguimiento del absentismo escolar:

Para disminuir el absentismo escolar todos los miembros de la comunidad insisten en que la estrategia más efectiva es la constancia, *“Ser muy pesados desde el principio con el tema del absentismo, muy pesados con los padres, muy pesados con las madres, muchas visitas a las casas, muchas. La pesadez de las visitas, la pesadez de llamar a la gente con cartas, e incluso muchas familias están funcionando hoy porque se les ha mandado a la policía...”* (Entrevista 12: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2). El control del absentismo, como vemos, es una cuestión de todos los agentes que intervienen, por ello, el centro, representado en el jefe de estudios, participa en las comisiones técnicas de absentismo donde se llevan los casos extremos que desde el centro no tienen solución (DC:10/02/2010). Es imprescindible llevar un control y seguimiento por medio de diferentes instrumentos como son los listados utilizados por el Programa de Desarrollo Gitano o el jefe de estudios.

⁸ Las puertas se cierran a las nueve y diez como máximo como medida para establecer normas en el centro y crear rutinas en el mismo.

⁹ El Desayuno Escolar, como hemos visto en capítulos anteriores, es una de las rutinas establecidas dentro de la organización del centro como respuesta a una necesidad básica que presentaba el alumnado. Tienen desayuno escolar porque *“veíamos que los niños venían sin desayunar y nos generaban problemas, “que yo tengo hambre, no sé que, no sé cuanto” pues vamos a quitarlo. Y así, también trabajamos el tema de la alimentación, de la salud, los dientes...”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 5).

¹⁰ Actividad incluida en el Proyecto “Aprende a Sonreír”.

¹¹ Estas rutinas se pueden ver en el ANEXO 13 en un documental sobre el centro realizado por un programa educativo de la televisión autonómica.

- Abrir el centro al entorno.

El centro se está abriendo al barrio o a la comunidad cada día más. Actualmente se está apostando por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que explicaremos más adelante. Además, se llevan a cabo talleres con madres, padres u otros familiares (FLECHA; LARENA, 2008).

- Inclusión del alumnado con incorporación tardía e inmigrantes.

El centro ha diseñado un plan de acogida que favorece la integración del alumno/a. Se le facilita todo los trámites de documentos a la familia, se les elabora desde el centro y el equipo directivo mantiene una reunión con la familia para explicarle las normas del centro y cómo se trabaja en el mismo. El alumno/a se incluye en el aula como uno más y se desarrollan actividades de presentación y acogimiento al alumno/a. Se realiza una evaluación inicial de su nivel de competencia, su estilo de aprendizaje, motivación... , que les facilita, posteriormente, al profesorado, conocer sus necesidades para establecer su respuesta educativa, es decir, los apoyos que son necesarios, los materiales, los servicios del centro: comedor, aula matinal, actividades extraescolares, etc.

Finalmente, podemos decir que estas respuestas ante la diversidad que propone el equipo directivo y su equipo de maestros y maestras, no se quedan en palabras sino que son recogidas en el documento del Plan de Compensación Educativa que a su vez recoge el resto de proyectos, y en definitiva, se llevan a la práctica educativa.

Como peculiaridad de este centro, hemos de resaltar la creación de espacios y horarios para llevar a cabo las coordinaciones de los proyectos. Así, como hemos visto, podemos ver en las primera media hora de la mañana, antes del recreo o después de éste a algún grupo de maestros y maestras coordinando actividades.

b) Estrategias organizativas y didácticas de aula

Las estrategias organizativas y didácticas del aula en este centro tienen algunas características que surgen de la necesidad de dar respuesta a una serie de demandas que se detectaron a causa de las características del alumnado, sus familias y su propio contexto.

El equipo compuesto por profesorado y equipo directivo tomó una decisión conjunta, siguiendo una filosofía pedagógica, a cerca de la metodología, los recursos, la organización y el funcionamiento de cada aula. (Actas: claustro).

- Distribución del aula.

Para atender a las características de este alumnado se decidió organizar físicamente cada aula colocando las mesas de tal forma que el alumnado se situara en grupos de cuatro a seis niños y niñas, la mesa del maestro/a en el lado derecho de la pizarra, varios ordenadores en uno de los laterales del aula, la biblioteca del aula en una de las paredes del aula, y otra serie de rincones o talleres que quedan a la elección de cada tutor/a, distribución activa (CARRASCO MACÍAS, 2013). Dicha organización está un poco sujeta al maestro o maestra tutor/a aunque esta es la línea general acordada por el claustro y el equipo directivo (Documento: Proyecto Educativo de centro).

- Rutinas.

Otra de las peculiaridades del aula en este centro es la creación de rutinas dentro de la jornada escolar. A nivel de centro, como hemos visto, el alumnado cuando llega a la escuela se lava las manos y se dirige al comedor para desayunar. Posteriormente, coge el cepillo de dientes de su aula para lavarse los dientes y comenzar la jornada. En cada aula existen las mismas rutinas sólo que se llevan a cabo de diferente forma.

Dentro de las rutinas se encuentra el reparto de responsabilidades al alumnado, responsabilidades tales como borrar la pizarra, encargado de biblioteca, encargado de orden y limpieza, encargado de alimentación, encargado de la lavadora, etc.

Vamos a describir las rutinas de un aula para que esto pueda ser comprendido más claramente. Hemos elegido el aula de 4º de Educación Primaria ya que en ella la tutora es la secretaria del equipo directivo (OB: 5/02/2010).

En esta aula, cada mañana un alumno o alumna se dirigía a la sala de profesores para pedir el periódico. Una vez en el aula, cambiaba la

fecha, las temperaturas, el tiempo, etc. Otro alumno/a pasaba la hoja de asistencia, comprobaba que todos los alumnos y alumnas que habían asistido habían firmado dicha hoja.

Una vez realizadas las primeras rutinas que eran llevadas a cabo por el responsable de esa semana, la primera hora estaba dedicada a la lectura individual de un libro. Tras esta actividad, cada día existía una dinámica diferente con actividades tanto de gran grupo, como individual, como en pequeños grupos. Siempre realizada estas actividades con el apoyo de otro maestro/a.

- **Proyectos de trabajo.**

Según Comadevall y Bassedas (2001) los proyectos de trabajo “facilitan atender a la diversidad a partir de un mismo proyecto y responder a un planteamiento educativo globalizador”. El trabajo en las aulas se desarrolla a través de los proyectos. Cada ciclo, elabora un proyecto para cada trimestre, proyecto que en sus inicios sólo cuenta con el esqueleto y es a través del proceso y de la interacción con el alumnado como éste se va implementando (Documento: Proyecto Educativo y OB: 19/01/2010).

A través del trabajo por proyectos vemos como los alumnos y alumnas de las diferentes aulas planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

De esta forma, se desarrollan actividades interdisciplinarias, de largo plazo centradas en los alumnos y alumnas.

Durante nuestra estancia en el centro, hemos visto el desarrollo de tres proyectos en cada aula. Con el trabajo por proyectos encontramos que la desmotivación del alumnado es solventada en parte. Los alumnos y alumnas encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en la elección del tema del mismo como en el proceso de planificación. Sales Ciges (2004) considera que los proyectos de trabajo son una propuesta organizativa y curricular que se corresponde a las características del curriculum común, abierto y flexible. Asimismo, hace hincapié en que es “una opción que busca el equilibrio entre comprensividad y diversidad, la representatividad

de la diversidad en los contenidos y estrategias de aprendizaje del aula y la transformación del aula y la escuela en un espacio de creación de cultura y participación democrática inclusiva”. Además, afirma que los proyectos de trabajo son una propuesta inclusiva e intercultural, así como positivas desde dos perspectivas diferentes, por un lado la coherencia que da al desarrollo del currículum y por otro por la formación del profesorado. De este modo, Ojea Rúa (2000) en su investigación sobre como los proyectos de trabajo son una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad nos muestra como estos han significado una alternativa didáctica, organizativa y estructural para facilitar que la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas supere su concepción parcial hacia formas de integración curricular. Además hace hincapié en la necesidad de buscar entre todas formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, no solo para estudiantes con unas necesidades educativas concretas, sino para todo el alumnado.

- Rincones y talleres.

Dentro del aula se organiza a través de rincones o talleres, de tal forma que los alumnos y alumnas siempre están desarrollando las actividades en los diferentes rincones o talleres que se encuentren abiertos. Es decir, realizan al menos tres actividades diferentes al mismo tiempo en tres grupos diferenciados que están custodiados por un adulto (en el caso que haya tres dentro del aula) o es la tutora la que va pasando por cada taller o rincón. En el aula de 4º de Educación Primaria encontramos el rincón de la lectura (el rincón del Pirata), el rincón de los ordenadores, el rincón de las emociones, el rincón de los números, el rincón de los juegos, etc. (OB: 8/02/2010). En cada momento, existe una serie de rincones que pueden estar abiertos o cerrados. De esta forma, explican los maestros, se atiende a las diferencias del alumnado realizando actividades de diferente tipología en los rincones y talleres pudiendo el alumnado elegir el tiempo que está en cada una de ellas (JIMÉNEZ; VILÀ, 1999). Además, esta diversidad de actividades hace que el alumnado pueda estar periodos cortos de tiempo y no se aburra de una misma actividad.

- **Diversidad de recursos y utilización de recursos de la vida cotidiana**

Por otro lado, también caracteriza el trabajo de las aulas la no utilización del libro de texto como único material o material hegemónico. Es más, podemos afirmar que el libro de texto tiene poca presencia en el desarrollo del aprendizaje de estos alumnos y alumnas (OB: 11/02/2010). Se considera que lo importante en el aula es que los niños y niñas recurran a las diferentes fuentes de información que se le han facilitado para superar y desarrollar las capacidades y adquirir los contenidos propios del currículo.

- **Grupos Interactivos.**

Como prácticas más recientes que se llevan a cabo en todas las aulas del centro, se encuentran las propias que vienen ligadas al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En este curso, sólo una de ellos se ha llevado a las aulas, no es otra que los grupos interactivos (Documento: Acta claustro).

Para poner en marcha los grupos interactivos en todas las aulas, el director se ha encargado de visitar personalmente todas las entidades que colaboran con el centro para que todas colaborasen como voluntarios o voluntarias en los grupos interactivos.

Tras estas visitas se ha desarrollado un calendario. Estos grupos interactivos se van a llevar a cabo dos días a la semana en cada aula.

Además, los maestros y maestras tutores/as se han encargado de invitar a los familiares e incluir dentro del cuadrante a los mismos. También, yo como investigadora, he participado activamente en los grupos interactivos asistiendo al aula que hiciera más falta.

Los grupos interactivos, según la Red de Comunidades de Aprendizaje, es un tipo de organización del aula, donde se agrupan a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura, como en nivel de conocimiento. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 20 minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, ya sea maestro/a, como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras

entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

De esta forma, la participación de las familias ha sido la más escasa aunque en el aula donde hemos participado con más frecuencia (4º de Educación Primaria), la colaboración de las familias ha sido más significativa. En cuanto a la implicación de las entidades y organismos que participan en el barrio, la colaboración ha sido muy satisfactoria.

El desarrollo de los grupos interactivos en cada aula ha seguido el mismo proceso que se expone en la página web de la Red de Comunidades de Aprendizaje¹².

En los grupos interactivos, no sólo han participado familiares y profesionales del barrio, sino personas voluntarias en situación de paro, maestros y maestras de apoyo y también los miembros del equipo directivo como maestros y maestras del centro.

Los maestros y maestras valoran muy positivamente la experiencia de los grupos interactivos. Así, el maestro de Educación Física nos comenta sorprendido que *“en rendimiento, ahora mismo, no podemos decir nada porque llevamos cuatro días, por así decirlo, pero nada más por el hecho de ver cómo los niños trabajan cuando están en los grupos interactivos y cómo trabajan cuando están solos con los maestros, el cambio es abismal. No sé si será la novedad ahora, o bueno que viene gente de fuera... pero yo creo que sí es interesante ¿no? Porque ellos ven cómo gente que no tiene que ver nada con los maestros vienen y les ayudan e incluso sus padres están ahí y vienen al colegio y sobre todo me gusta la idea de que los padres ven lo que se hace en el colegio ¿no? Por lo complicado que es trabajar con sus niños ¿no? Entonces eso es fundamental porque aquí el problema que tenemos en este colegio es la desconexión que hay entre las familias y los maestros ¿no? Tanto desconexión como el clima que tienen en el colegio y el clima que tienen fuera del colegio ¿no? Entonces que la gente de fuera vea lo que se hace aquí es interesante siempre”* (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. p. 5).

¹² Consultar página: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>

Por otro lado, las maestras de Educación Infantil destacan como ventaja el aprovechamiento del tiempo y el desarrollo continuo de las actividades “*Sí que es cierto que cuando se hacen grupos interactivos y vienen, se trabaja mucho más eso es evidente, se trabaja bastante, bastante más y yo porque hago dos grupos y hago dos actividades pero la que hace tres grupos o cuatro grupos hace cuatro actividades. Entonces, evidentemente se trabaja mucho más, es otra forma de trabajar diferente, entonces te da a ti tiempo a hacer las cosas de otra manera. Luego, yo sí veo muy positivo que entre gente en la clase*” (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 5).

En los cursos más altos, las maestras tutoras piensan que el comportamiento del alumnado y el rendimiento mejora con los grupos interactivos. “*Es que los niños tienen otro comportamiento*” (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria. p. 10.)

La actitud general ante los grupos interactivos es satisfactoria se considera una nueva forma de atender a las necesidades de estos alumnos y alumnas, y favorecer la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (MOLINA, 2015).

- Estrategias para mejorar la convivencia

También, dentro de la organización y funcionamiento del aula se tiene en cuenta la convivencia, porque se considera que ésta es la base para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos destacar el establecimiento de *normas del aula*, dichas normas son elegidas por el propio alumnado del aula tras haber realizado un debate sobre las mismas. En el final del aula encontramos un cartel con todas estas normas. Al lado de cada una de ellas hay una tira de velcro donde se colocan las fotos de los alumnos y alumnas que en cada semana no han cumplido alguna norma. Estos alumnos o alumnas deciden el viernes cuál es su amonestación.

La actividad más novedosa y con más éxito en el centro para regular la convivencia en el aula ha sido llamada por la creadora de la misma (la secretaria del centro) “*El Tribunal de la Convivencia*”. Dicho tribunal es una herramienta utilizada para resolver conflictos de convivencia entre los

niños y niñas de clase. Se realiza una vez a la semana (normalmente el viernes, en horario de tutoría) y suele durar de 30 a 45 minutos.

Esta actividad ha sido expuesta por esta maestra y la coordinadora del Proyecto de Paz en varias jornadas del Centro de Formación del Profesorado, debido especialmente a su efectividad para la mejora de la convivencia en el aula y ha sido considerada para la obtención del Premio a la Convivencia de la Administración Educativa de la comunidad autónoma.

Así, hemos expuesto las estrategias organizativas y didácticas más utilizadas para la organización y funcionamiento de cada una de las aulas de este centro, llegando a la conclusión de que muchos de estos responden a las características y necesidades propias del alumnado y tienen como objetivo la atención a la diversidad de este alumnado.

Discusión y conclusiones

Las buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar van encaminadas hacia caminos de colaboración entre los propios agentes educativos implicados y el desarrollo de lazos o puentes con otras escuelas de forma que se den mecanismos de intercambio para mejorar la atención a la diversidad del alumnado (LÓPEZ, 2001).

La gestión de la diversidad en los centros educativos puede adquirir una perspectiva basada en la inclusión escolar (ESSOMBA, 2007). A través de nuestro estudio de caso, hemos visto qué estrategias organizativas y didácticas utiliza un equipo directivo para atender a la diversidad de su centro, bien a nivel de centro o aula.

La promoción de una cultura inclusiva en el centro es uno de los aspectos destacados por todos los participantes en la investigación (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011; LEITHWOOD, 2005; KUNGELMASS; AINSCOW, 2004; AINSCOW, 2001). Todas ellas coinciden en que la base de la cultura del centro está en la convivencia. Para ello, el equipo directivo ha mostrado gran preocupación por la misma y ha promocionado valores relacionados con el diálogo y el respeto, siendo

estos fundamentales para entablar lazos entre todos los componentes de la comunidad educativa.

El equipo directivo, junto a toda la comunidad educativa, trabaja en una misma línea basada en la búsqueda constante de nuevas metodologías didácticas y organizativas que atiendan las necesidades de todo el alumnado, teniendo un mismo ideal de educación y una misma filosofía educativa. Además, lo más importante es, como dicen Murillo y Hernández (2011), no sólo se comparten metodologías de aula u organizativas, sino que se comparten valores, actitudes, creencias, etc. se comparte un mismo proyecto común educativo, elaborado por todos, donde se encuentra la esencia de la educación por la que apuesta este centro.

Por unanimidad, vemos cómo todos los participantes de nuestra investigación destacan la colaboración o el liderazgo distribuido como una característica básica para una gestión de la diversidad eficaz (AINSCOW, 2009). En el caso que hemos estudiado, vemos cómo las redes de participación que se han establecido con la escuela, la familia, distintas asociaciones, entidades, servicios sociales, etc., han hecho que cada día la escuela sea más inclusiva, dando respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas que están en el centro. Un ejemplo de esto lo vemos en la bajada de los índices de absentismo escolar, los cuales han decrecido por la colaboración y alta implicación de la escuela con las familias y la participación del Programa de Desarrollo Gitano.

La colaboración y liderazgo distribuido en el centro se puede visualizar en una toma de decisiones conjunta a través de las sesiones informativas que tiene el profesorado todas las semanas, de las conversaciones del director cada mañana en la puerta del centro, de las reuniones del Foro de Educación para la coordinación del distrito o de las constantes reuniones entre los miembros del equipo directivo.

Las estrategias didácticas y organizativas del centro son otra medida para gestionar la diversidad. La organización es llevada a cabo basada en medidas inclusivas destacando entre ellas la inclusión de dos maestros/as por cada aula, el desarrollo de estrategias organizativas de

aula basadas en la organización por grupos interactivos y la puesta en práctica de los apoyos dentro del aula. Además de la organización de todos los proyectos en un solo proyecto de forma integral, de tal forma que todas las actividades del centro se organizan en base al Plan de Educación Compensatoria y están incluidas en una serie de rutinas propias del centro que hace que éste sea único e inclusivo, tales como el desayuno escolar o el cepillado de dientes.

El equipo directivo es el eje dinamizador de la gestión de la diversidad en el centro (LÓPEZ, 2001; RYAN, 2006; GONZÁLEZ, 2008; LUMBY; MORRISON, 2010; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011). Es el equipo directivo el promotor de buenas prácticas inclusivas y además tiene visión y entusiasmo por promover la atención a todo el alumnado. Para ello, se llevan a cabo estrategias didácticas y organizativas de aula tales como las rutinas, el trabajo por proyectos y los rincones y talleres. Actualmente, la estrategia más valorada son los grupos interactivos incluidos en la puesta en práctica del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, proyecto que es impulsado por el equipo directivo en un primer momento, pero apoyado por todo el claustro como medida inclusiva para gestionar la diversidad del centro (ORTEGA; PUIGDELLIVOLL, 2004).

En definitiva, apoyándonos en Murillo y Hernández (2011), concluimos que la gestión de la diversidad se lleva a cabo a través de prácticas directivas inclusivas tales como el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores... comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de la prácticas de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones.

Referencias

AGELET, Joan; ALBERICIO, Juan José; ARAGÜES, Ana Maria; BASSEDAS, Eulalia; BELLO, María Teresa; BUENO, Isabel *et al.* **Estrategias organizativas de aula:** propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó, 2001.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 97- 131	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

AINSCOW, Mel. **Developing inclusive schools**: implications for leadership, 2001. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>

AINSCOW, Mel. Teaching for diversity: the next big challenge. En: CONNELLY, F.Michael. **The sage handbook of curriculum and instruction**. London: Sage, 2008.

AINSCOW, Mel. Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 21, n. 1, 1-21, 2009.

AINSCOW, Mel. From special education to effective schools for all: widening the agenda. In: FLORIAN, Lani (Ed.) **The sage handbook of special education**. London: Sage Pub, 2013.

AINSCOW, Mel; WEST, Mel. **Mejorar las escuelas urbanas**: liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea, 2008.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan; FARRELL, Peter; FRANKHAM, Jo; GALLANNAUGH, Frances; HOWES, Andy; SMITH, Roy. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ALGÁS, Pardos; BALLESTER, Joan; CARBONELL, Leonor; DÍEZ, M.C.; ESSOMBA, Miquel Angel; (...) VENTURA, Montserrat. **Los proyectos de trabajo en el aula**: reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona: Graó, 2012.

BARKLEY, Elizabeth; CROSS, Patricia; HOWELL, Claire. **Técnicas de aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata, 2012.

BUENO HUDSON, Richard. Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester, 2011.

CALAVIA, Sara. Los talleres en educación infantil. **Ciencia y Didáctica**, n. 49, 51-60, 2011.

CARRASCO MACÍAS, María José. La organización del espacio y el tiempo en los centros educativos. En **Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas**. Madrid: Pirámide, 2013.

COLLER, Xavier. **Estudio de casos: cuadernos metodológicos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

COMADEVALL, Magdalena; EULÀLIA BASSEDAS, Joan Angelet. Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. AGELET, Joan; ALBERICIO, Juan José; ARAGÜES, Ana María; BASSEDAS, Eulalia; BELLO, María Teresa; BUENO, Isabel *et al.* **Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad**. Barcelona: Graó, 2001. p. 46-50.

DIEZ NAVARRO, Carmen. **La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil**. Madrid: De la Torre, 1995.

DURAN, David; MONEREO, Carles. **Entramando: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo**. Barcelona: Horsori, 2012.

ESSOMBA, Miquel Angel. **Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración**. Barcelona: Graó, 2006.

FLECHA, Ramón; LARENA, Rosa. **Comunidades de Aprendizaje**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

GARCÍA-RUIZ, Rosa. **Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos**. Santander: Universidad de Cantabria, 2013.

GIL ÁLVAREZ, Manuel; MOYA MAYA, Asunción. La educación del futuro: educación en la diversidad. **Ágora Digital**, v.1, 2001.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Magaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ, María Teresa. Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. **REICE**, v. 6, n. 2, 82-99, 2008.

GRONN, Peter. Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, v. 13, 423–451, 2002.

GRONN, Peter. The future of distributed leadership. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 2, 141-158, 2008.

HARRIS, Alma; CHAPMAN, Christopher. **Effective leadership in schools facing challenging circumstances**. Final Report. NCSL, 2002.

IBÁÑEZ, Carmen. **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula**. Madrid: La Muralla, 2002.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Paco; VILÀ SUÑÉ, Montserrat. **De educación especial a educación en la diversidad**. Málaga: Aljibe, 1999.

KUGELMASS, Judy W. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. **International Journal of Inclusive Education**, v. 5, n. 1, 47-65, 2001.

KUGELMASS, Judy ; AINSCOW, Mel. Leadership for inclusion: a comparison of international practices. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 4, n. 3, 133-141, 2004.

KUGELMASS, Judy W. **Inclusive leadership: leadership for inclusion**. Nottingham. National College for School Leadership, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth. Understanding successful principalship: progres on a broken front. **Journal of Educational Administration**, v. 43, n. 6, 619-629, 2005.

LÓPEZ LÓPEZ, Maria del Carmen. **La enseñanza en las aulas multiculturales: una aproximación a la perspectiva de los docentes**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.

LUMBY, Jacky; MORRISON, Marlene. Leadership and diversity: theory and research. **School Leadership and Management**, v. 30, n. 1, 3-17, 2010.

MOLINA, Silvia. La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, 372-392, 2015.

MOYA MAYA, Asunción. El profesorado de apoyo en los centros ordinarios: nuevas funciones, nuevas contradicciones Educatio siglo XXI: **Revista de la Facultad de Educación**, v. 30, n. 1, 71-88, 2012.

MUIJS, Daniel *et al.* Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. Nottingham. National College for School Leadership, 2007.

MURILLO, Francisco Javier; HERNÁNDEZ, Reyes. Una dirección escolar para la inclusión. **Revista de Organización y Gestión Educativa**, 1, 17-21, 2011a.

MURILLO, Javier; KRICHESKY, Gabriela; CASTRO, Adriana M.; HERNÁNDEZ, Reyes. Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: aportaciones de la investigación. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, 169-186, 2010.

NAVARRO MONTAÑO, María José. La dirección escolar ante el reto de la diversidad. **Educación**, 347, 319-341, 2008.

OJEA RÚA, M. Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. **Revista Española de Pedagogía**, 58(215), 137-143, 2000.

ORTEGA, Sara; PUIGDELLIVOL, Ignasi. Incluir es sumar: comunidade de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. **Innovación Educativa**, 131, 47-50, 2004.

ORTEGA, Sara; PUIGDELLIVOL, Ignasi. Incluir es sumar: comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En: REMÍREZ, María Pilar Fálces; GARCÍA, Ramón Flecha *et al.*. **Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje**. Barcelona. Graó, 2006. p. 35-41.

PARRILLA, Angeles. La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. **Aula de Innovación Educativa**, 121, 43-48, 2004.

PUJOLÀS, Pere. **El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas**. Universidad de Vic, 2003.

QUINTO, Battista. **Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento**. Madrid: Narcea, 2005.

RUÉ, J. **Diversitat i agrupament d'alumnes**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de ciències de l'Educació, 1991.

RYAN, James. Inclusive leadership and social justice for schools. **Leadership and Policy in Schools**, v. 5, 3–17, 2006.

SALES CIGES, Auxiliadora. Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. **XXI. Educación**, v. 6, 139-153, 2004.

SMITH, Karl A. Cooperative learning: making “groupwork” work. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 67, 71-82, 1996.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En PARRILLA LATAS, Maria Angeles. **Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**. Bilbao: Mensajero, 1996. p. 21-76.

Dr^a Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva – Espanha
Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de
Didáctica de las Ciencias y Filosofía,
E-mail: inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Recebido em: 27 de julho de 2015
Aprovado em: 23 de outubro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO
A Didática como disciplina

Orientare tra formazione e lavoro: bilancio di competenze e servizi di placement all'Università di Foggia

Orientar-se para formação e trabalho: balanço de habilidades e trabalho em equipe na Universidade de Foggia

Guidance for training and work: balance of skills and teamwork in the University of Foggia

Orientarse para la formación y el trabajo: balance de competencias y servicios para la empleabilidad en la Universidad de Foggia

Isabella Loiodice
Università di Foggia – Itália

Daniela Dato
Università di Foggia – Italia

Severo Cardone
Università di Foggia – Italia

Resumo

As características da sociedade atual e as mais recentes publicações nacionais e internacionais mostram que a orientação é um processo de valor educacional superior e é concebido como um sistema integrado ao longo da vida. As

instituições de ensino têm um papel importante no que se refere à promoção da orientação, especialmente as universidades. A partir dessas premissas, a "Skills Laboratory Balance" de Foggia (Itália) fornece e executa diversos serviços para promover habilidades de orientação, com especial atenção para a pessoa e ao cidadão para o futuro profissional.

Palavras-chave: Adaptabilidade para o trabalho. Teoria da construção da profissão. Orientação permanente. Habilidades leves. Avaliação de competências.

Abstract

The features of contemporary society and the latest national and international documents demonstrate that the guidance is not only a very important educational process but also that we need to consider it as an integrated process both "lifelong" and "life wide". The educational institutions, and first of all universities, have a primary role in promoting guidance actions. From these assumptions, the "Laboratorio di Bilancio delle Competenze" of University of Foggia (Italy) designs and implements services to promote career management skills, all of this looking after to the dimension of the "person" and to the education of the "citizen" well as to the building of the future "worker".

Keywords: Career adaptability. Career construction theory. Lifelong guidance. Soft skills. Skills assessment.

Resumen

Las características de la sociedad actual y las últimas publicaciones nacionales e internacionales muestran que la orientación es un proceso de valor educativo superior y está pensado como un proceso integrado a lo largo de la vida. Las instituciones educativas tienen un papel importante por lo que se refiere a la promoción de la orientación y en particular las universidades. A partir de estos supuestos, el "Laboratorio de Balance de Competencias" de Foggia (Italia) ofrece y realiza diversos servicios destinados a promover aptitudes para la orientación, con una especial atención a la persona y al ciudadano para su futuro laboral.

Palabras clave: Adaptabilidad a la carrera. Teoría de la construcción de la carrera. Orientación permanente. Habilidades blandas. Valoración de las competencias.

Sommario

Le caratteristiche della società contemporanea e i più recenti documenti nazionali e internazionali dimostrano come l'orientamento è un processo dall'alto valore

formativo e va inteso come processo integrato “lifelong” e “lifewide”. Le istituzioni formative hanno un ruolo di primo piano nel promuovere azioni di orientamento e in particolare l'università. A partire da tali presupposti il “Laboratorio di Bilancio delle Competenze” di Foggia (Italy) progetta e realizza servizi volti a promuovere *career management skills* con un'attenzione alla persona e al cittadino oltre che al futuro lavoratore.

Parole chiave: Adattabilità professionale. Teoria della costruzione di carriera. Orientamento permanente. Soft skills. Valutazione delle competenze

Introduzione: una realtà mutevole e cangiante

Per definire le caratteristiche che connotano la società contemporanea, sono oggi utilizzati differenti termini o metafore altrettanto efficaci. Pensiamo ad esempio alla “liquidità o fluidità” utilizzata da Zygmunt Bauman (2002) per descrivere perfettamente la natura perennemente mutevole e cangiante che connota questa fase della modernità:

Laddove i corpi solidi hanno dimensioni spaziali ben definite [...] i fluidi non conservano mai a lungo la loro forma e sono sempre pronti e inclini a cambiarla; [...] i fluidi viaggiano con estrema facilità. Essi “scorrono”, “traboccano”, “si spargono”, “filtrano”, “tracimano”, “colano”, “gocciolano”, “trapelano”; a differenza dei solidi non sono facili da fermare: possono aggirare gli ostacoli, scavalcarli, o ancora infiltrarvi. (BAUMAN, 2002, p. VI –VII).

Ulrich Beck (2000), invece, utilizza il termine “rischio”, probabilmente coniato nei secoli XVI e XVII dagli esploratori portoghesi e spagnoli per indicare la navigazione in acque ignote e quindi insicure, per fotografare le caratteristiche della seconda modernità e contemporaneamente per fornire una spiegazione del “processo di individualizzazione” che accompagna l'individuo postmoderno nella gestione solitaria dei rischi collegati alla ricerca di una maggiore libertà.

Se Bauman e Beck utilizzano le metafore della fluidità e del rischio per descrivere le trasformazioni sociali e in particolare la liquefazione dei legami sociali e le mutazioni che rimodellano continuamente l'identità dei singoli individui per finalità adattive, Richard Sennett (2001) introduce la metafora della "flessibilità". Questa metafora serve a descrivere le competenze e i comportamenti che gli individui devono acquisire per adattarsi alle regole del capitalismo flessibile, alle transizioni e ai cambiamenti che con sempre maggiore pervasività plasmano le biografie e le progettualità esistenziali. Il termine flessibilità, entrato a far parte del vocabolario della lingua inglese nel Quattrocento per indicare la capacità dei rami degli alberi di "flettere senza spezzarsi" resistendo elasticamente alla forza del vento, per analogia è stato esteso alla persona che consapevolmente per adattarsi alle regole della società del rischio deve diventare sempre più elastico, duttile, malleabile. In tal modo il soggetto sviluppa capacità di *resilienza*, anche questo un termine utilizzato per indicare la capacità dei metalli di resistere alle sollecitazioni e trasferito in ambito psico-pedagogico per indicare la capacità di fronteggiare in maniera efficace gli ostacoli traducendo i rischi in possibilità.

Anche la "carriera" (il termine deriva dall'inglese *career* e rimanda a una "strada per carri"), emblema del capitalismo stabile – che per il lavoratore rappresentava un punto fermo, una direzione ben visibile da percorrere per tutta la vita perché costruita su una reciproca fedeltà e utilità tra capitale e lavoro – oggi è definitivamente scomparsa come percorso univoco e stabile, sostituita da tanti piccoli sentieri certo colmi di una moltitudine di esperienze inedite ma anche colmi di insidie, dossi, bivi, ostacoli, privi di qualsiasi "protezione".

Ed è proprio con la dissoluzione della "carriera" intesa nella sua stabilità come percorso lineare che il lavoro perde inevitabilmente

la centralità attribuitagli nella galassia dei valori dominanti dell'epoca della modernità solida e del capitalismo pesante. Non è più in grado di offrire quel "perno" intorno al quale legare definizioni di sé, identità e progetti di vita [...]. (BAUMAN, 2002, p. 159-160).

Il lavoratore della postmodernità diventa pertanto sempre più “nomade”, “vagabondo”, “girovago”, “pendolare”, in continuo movimento, senza una meta precisa, senza sapere dove e per quanto tempo si fermerà, costretto ad adattare flessibilmente l'organizzazione della propria esistenza alle esigenze del lavoro, sempre pronto a cambiare direzione, a gestire gli imprevisti, a prevedere possibili criticità da fronteggiare e a rimettere in discussione legami affettivi, relazioni familiari, amicizie, progetti di vita.

Bauman (2010) descrive lucidamente questo scenario “disorientante”:

I segnali stradali che accompagnano le traiettorie dell'esistenza appaiono e svaniscono quasi all'improvviso, le mappe dei territori che in qualche momento futuro si dovranno probabilmente attraversare vanno aggiornate quasi quotidianamente, e lo sono, sia pure senza continuità o preavviso. [...] quale sia la mappa che decidi di usare per orientare i tuoi spostamenti, tuo è il rischio e tua la responsabilità della scelta. (BAUMAN, 2010, p. 99).

In questo clima d'incertezza e insicurezza, che mina quotidianamente l'equilibrio, il benessere e la fiducia degli individui, la “defuturizzazione” – come arroccamento sul presente e mancanza di progettualità orientate al futuro – prende il sopravvento. E lo fa soprattutto tra le nuove generazioni che spesso non dispongono di “armature” adeguate per fronteggiare e allontanare con efficacia (BANDURA, 1997) sentimenti d'impotenza appresi culturalmente e socialmente (SELIGMAN, 1996) in grado di tradursi in comportamenti – formativi, professionali e personali – sempre più orientati alla passività, alla rinuncia, al disimpegno, al vittimismo. I giovani, in particolare, sembrano essersi impantanati in un “presente” infinito, arido di prospettive future, smarriti tra dubbi, timori e incertezze. In una pubblicazione intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero* (2008), Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti frammentati tra loro, che cioè non compongono una direzione futura ma vanno vissuti momento per momento, in una dimensione dell’“adesso” che non consente progetti,

desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare velocemente e avidamente, secondo una logica che non motiva a costruire futuro ma a godere dell’effimera possibilità del momento, vivendo nella dimensione del *momentaneo* come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui invece dovrebbe appartenere – costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme con loro e attraverso di loro. Liquidità, rischio, nomadismo, individualizzazione, defuturizzazione – ma anche possibilità, innovatività, sviluppo, riprogettazione – sono tutti termini in grado di intrecciarsi e ibridarsi tra loro dando luogo a un nuovo paradigma della realtà sociale, che per essere governato in forma responsabile e critica richiede la formazione di “teste ben fatte” (MORIN, 2000) capaci di sviluppare un pensiero aperto, critico e divergente in grado di indossare nuovi abiti mentali, ma anche di acquisire quelle competenze trasversali, orientative e strategiche necessarie, scrive Bauman (2010), per diventare “artisti” della propria vita: funamboli perennemente in bilico pronti a cadere e a rialzarsi prontamente per accogliere nuove sfide, sempre disponibili a mutare forma e identità e ad affrontare con fiducia e determinazione la costruzione e ri-costruzione continua del proprio futuro.

L’orientamento risorsa strategica

In questo scenario sempre più complesso e incerto, la formazione e l’orientamento diventano risorsa strategica indispensabile per consentire agli individui postmoderni di attivarsi in prima persona nel processo di sviluppo, emancipazione e trasformazione, sviluppando progressivamente la capacità di fare scelte e saper prendere decisioni in modo responsabile e consapevole (auto-orientamento), soprattutto quando gli scenari possono improvvisamente mutare o non si possono prevedere in anticipo tutte le variabili in gioco.

A partire dagli obiettivi della Strategia di Lisbona del 2000 fino a giungere all'Agenda Europa 2020, il riferimento all'importanza strategica di investire in un sistema dell'orientamento permanente (*lifelong guidance*) di qualità è diventato sempre più chiaro e presente in un numero crescente di comunicazioni, documenti e raccomandazione europee. Si pensi solo a titolo esemplificativo al “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” (2000), alla Risoluzione del Consiglio d'Europa “Orientamento lungo tutto l'arco della vita” (2004), alla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo sulle “Competenze chiave dell'apprendimento permanente” (2006), ma anche alla Risoluzione del Consiglio d'Europa del 2008 “Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” che ci fornisce una definizione di orientamento come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera.

Si tratta di un sistema di orientamento permanente centrato sui bisogni dell'utenza e in grado di garantire l'inclusione sociale e pari opportunità (informative, formative e professionali) a tutti i cittadini. In tale direzione si muovono anche i numerosi documenti nazionali che – sulla scorta di quelli europei – chiedono al governo italiano di cooperare all'obiettivo comune europeo della costruzione di una società basata sulla formazione e sull'orientamento. Le *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014, come del resto le precedenti *Linee di Indirizzo* del marzo 2007 del Ministero italiano dell'istruzione, dell'Università e della ricerca (Miur) e anche le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*

sempre redatte dal Miur nel 2009 fino al più recente documento redatto dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni sugli *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento* (13 novembre 2014), sono passaggi importanti per comprendere come l'apprendimento permanente e l'orientamento siano destinati a divenire sempre più rapidamente e in modo sostanziale un compito peculiare di ogni Paese.

Adattabilità professionale e identità narrativa: the theory of career construction

Tutti i documenti prima citati, supportati da una ricca letteratura scientifica nazionale e internazionale, mostrano preliminarmente un dato: il progressivo ampliamento delle dimensioni e delle funzioni dell'intervento orientativo.

A fronte dei profondi cambiamenti della società contemporanea e degli inediti bisogni formativi dei cittadini evidenziati già nell'Introduzione di questo contributo, emerge chiaramente come l'orientamento non abbia più, come in passato, una valenza esclusivamente "informativa" ma si configura come processo "diacronico-formativo" dall'alto valore trasformativo in grado di accompagnare l'individuo-studente-lavoratore nella gestione delle transizioni, dei cambiamenti, delle nuove sfide e progettualità formative, professionali ed esistenziali.

Da un punto di vista epistemologico, si fa sempre più riferimento al concetto di *career adaptability* e all'affermazione di un paradigma narrativo finalizzato a "supportare" gli utenti nel giungere ad una costruzione "narrativa" dell'identità e del percorso professionale.

Mark Savickas (1997), riprendendo gli studi di Donald Super (1957) e rileggendoli alla luce delle caratteristiche del contesto socioeconomico della contemporaneità, sottolinea la necessità di passare dal costruito di "maturità professionale", basato sulla capacità dell'adolescente di effettuare scelte formative e professionali sequenziali e vantaggiose strettamente legate ad un processo di maturazione psico-biologica, a

quello di “adattabilità professionale” (*career adaptability*) che definisce come: «propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo, e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative” (SAVICKAS, 1997, p. 254). Il costrutto dell’adattabilità professionale, che attraversa l’intero arco della vita, è pertanto in grado di descrivere attraverso quali modalità e comportamenti gli individui costruiscono attivamente il loro Sé professionale rispondendo flessibilmente alle richieste provenienti dall’ambiente di riferimento e in particolare sviluppando capacità di fronteggiamento alle ricorrenti transizioni (formazione-lavoro-formazione) e ai continui cambiamenti (lavoro-lavoro) che connotano il percorso di vita.

Partendo dall’analisi delle trasformazioni adattive che l’individuo postmoderno deve operare sul personale modo di pensare, apprendere e agire in risposta al continuo cambiamento sociale, culturale e professionale, Mark L. Savickas (2014) e Jean Guichard (2005) propongono un modello di identità “co-costruita” che si forgia attraverso le narrazioni (*identità narrativa*) e che, sempre alla ricerca di una maggiore integrazione e stabilità, si modifica e si riorganizza per effetto dei cambiamenti, delle problematiche da fronteggiare e in relazione ai diversi ruoli ricoperti dall’individuo nel corso della sua esistenza.

In particolare, nella “teoria della costruzione di carriera”, Mark Savickas (2014) identifica l’identità come un costrutto “psico-sociale” che si modifica e trasforma dinamicamente grazie a una continua interazione tra sé, contesto e cultura di riferimento. Un processo che dura per tutta la vita, in grado di alimentarsi attraverso le narrazioni (micro e macro) e le relazioni che condividiamo e che è in grado di conferire sempre nuovi significati e scopi al nostro percorso esistenziale:

l’identità si adatta e si forma negoziando continuamente posizioni sociali e coinvolgendo la persona in relazioni interpersonali, Di conseguenza il suo sviluppo è un processo che dura per tutta la vita. La persona deve periodicamente

modificare la propria identità per integrare in modo adattivo le nuove esperienze importanti nella storia di vita. Lo sviluppo o la modificazione dell'identità diventano più rapidi quando il contenuto dell'identità attuale si rivela insufficiente o incapace di sostenere l'individuo nell'affrontare nuove richieste poste dalla società. (SAVICKAS, 2014, p. 37).

Questo concetto è ripreso anche da Bauman (2010) che ha sottolineato come «l'identità è diventata, da progetto di 'tutta la vita', un attributo del momento. Una volta progettata, essa non è più 'costruita perché duri per sempre', ma deve essere continuamente montata e smontata» (p.18), così, come dei bravi giocolieri o prestigiatori, bisogna essere sempre pronti a modificarla e trasformarla, adattandola alle mutate condizioni della società, del mercato del lavoro o della nostra vita privata.

D'altronde, spesso per mettere ordine tra le nostre esperienze – soprattutto quando abbiamo “perso la bussola” (LOIODICE, 2004) e non riusciamo più a fornire una lettura coerente e comprensibile della nostra “direzione” esistenziale – dobbiamo necessariamente agire sul significato delle nostre storie, rivisitandole e magari smontandole e rimontandole per ridefinire e conferire maggiore coerenza e stabilità alla nostra biografia professionale ed esistenziale. Questo processo narrativo, ermeneutico e trasformativo, indispensabile per collegare il presente al passato e proiettarlo in un futuro meno nebuloso, richiede tuttavia di acquisire una maggiore consapevolezza del sé, dei personali vissuti e ruoli ricoperti, di saper leggere e interpretare i contesti, di monitorare gli eventi focali che hanno determinato il cambiamento, di dare maggiore peso al linguaggio e alle relazioni interpersonali.

In tal senso, la narrazione si configura come una *categoria formativa* per eccellenza perché contribuisce a costruire-ricostruire la propria identità e diventa uno strumento potentissimo di formazione e di autoformazione, capace di determinare nuove scelte e nuove decisioni proprio per la sua capacità trasformativa.

Orientamento e Università

Accogliendo questa prospettiva, tutti i ruoli che una persona riveste nel corso della vita, gli ambienti/contesti che frequenta, le relazioni che costruisce quotidianamente non possono che essere utili alla co-costruzione narrativa di quelle che Jean Guichard definisce una pluralità di forme identitarie soggettive: “una forma identitaria soggettiva è definibile come un insieme di modi di essere, di agire e d’interagire in relazione a una certa rappresentazione di sé (certi modi di rapportarsi a se stessi) in un determinato contest” (GUICHARD *apud* DI FABIO, 2009, p. 20).

Tale consapevolezza determina un’esplicita assunzione di responsabilità delle istituzioni scolastiche e formative che, in quanto intenzionalmente educative, devono avere a cuore l’orientamento delle giovani generazioni.

Anche l’Università, in quanto istituzione con chiare finalità educative e formative e contesto relazionale dove poter sviluppare una “forma identitaria soggettiva”, responsabilmente deve offrire il suo contributo nel processo orientativo dei suoi allievi.

Come?

- Attraverso l’offerta di una didattica disciplinare idonea a organizzare i saperi, in chiave disciplinare e interdisciplinare, in modo da poterne sfruttare la loro intrinseca valenza orientativa;

- Attraverso l’attivazione di servizi di orientamento personalizzati, in grado di accompagnare e sostenere gli studenti nella capacità di rendersi maggiormente autonomi e responsabili nelle scelte e nelle decisioni da prendere, nell’acquisire una maggiore consapevolezza del sé, nella conoscenza dei contesti (università, mercato del lavoro, società), nello sviluppare competenze trasversali e orientative, nell’acquisire e affinare strumenti e metodologie di lavoro e strategie utili per progettare e ri-progettare continuamente il proprio futuro.

Lo sottolineano numerosi documenti nazionali (dal 2007 a oggi) nei quali emerge che l’università – accanto alle due *mission* fondative:

quella della ricerca e quella della formazione superiore – deve sempre più realizzare una terza *mission*, quella relativa all'apprendimento permanente e al public engagement della ricerca.

Lo studente universitario, se adeguatamente accompagnato e supportato nel processo orientativo e trasformativo permanente, potrà imparare progressivamente a muoversi nella crisi, a convivere con l'errore e l'insuccesso, a trasformare le criticità e le debolezze in straordinarie opportunità di crescita. Accogliere la sfida dell'orientamento e progettare strategie efficaci consente all'università di garantire ai suoi giovani studenti lo sviluppo e l'esercizio di capacità di prendere decisioni anche non preventivate, di selezionare le risorse da mettere in campo per raggiungere specifici obiettivi formativi, di valutare gli ostacoli e le criticità da superare, di indossare sempre nuovi “abiti mentali” indispensabili per adattarsi e fronteggiare con resilienza e proattività i cambiamenti, le transizioni, gli ostacoli che inevitabilmente li condurranno a una “ri-progettazione” periodica e continua dei personali obiettivi (a breve, medio e lungo termine).

Questa è la vera sfida che il mondo universitario deve accogliere e verso la quale deve investire sempre maggiori risorse e nuove progettualità, il che non significa necessariamente mettere in secondo piano l'importanza di trasferire agli studenti conoscenze disciplinari esperte indispensabili per arricchire il personale bagaglio culturale, quanto piuttosto assumere un nuovo “impegno” finalizzato a formare professionisti competenti e contemporaneamente cittadini critici, responsabili, democratici in grado di accogliere il cambiamento e auto-dirigere consapevolmente il proprio futuro.

Numerosi documenti italiani rilevano in particolare il ruolo che l'Università può rivestire nella promozione del diritto all'orientamento permanente attraverso l'erogazione di specifici servizi rivolti all'utenza universitaria.

Si tratta di servizi che si suddividono in tre distinte aree:

1. *Orientamento in ingresso*, informazione e consulenza alla scelta, predisposizione di siti dedicati all'informazione orientativa, realizzazione di eventi informativi significativi (come ad esempio i saloni dell'orientamento);

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 133-159	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

2. *In itinere*, in particolare i dipartimenti predispongono attività di accompagnamento e tutorato orientativo, affidate al personale docente o a personale dedicato, utili anche a ridurre i rischi di insuccessi e gli abbandoni precoci (*drop-out*);

3. *In uscita*, soprattutto azioni di sostegno nella transizione al lavoro, consulenza per la costruzione di progetti professionali, attivazione di esperienze di tirocinio. Recentemente all'area dell'orientamento in uscita è stata affiancata una specifica attività di *job placement* per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e migliorare il posizionamento del laureato nel mercato del lavoro.

Analizzando le singole funzioni dell'orientamento è interessante notare come tra le attività descritte nella funzione "educativa" – in grado di promuovere nella persona la maturazione di atteggiamenti e comportamenti proattivi per la gestione autonoma e consapevole del personale processo di orientamento (auto-orientamento) - rientrano l'organizzazione di laboratori per l'acquisizione delle *Career Management Skills* (CMA), la conduzione di atelier di gruppo sulle professioni e sulla cultura del lavoro, la realizzazione di colloqui individuali a supporto delle scelte e di attività finalizzate a una migliore conoscenza di sé, l'organizzazione di incontri con testimoni del mondo del lavoro (Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento, 2014, p. 17-18).

Passando invece alla funzione di "consulenza orientativa", in quest'area troviamo soprattutto le attività di sostegno alla presa di decisioni individuali, alla definizione di progetti di sviluppo professionale e piani d'azione, all'analisi e valutazione delle competenze acquisite, all'approfondimento della conoscenza di sé e all'innalzamento del livello di *empowerment*, finalità che possono essere perseguite attraverso la realizzazione di colloqui orientativi individuali, attività laboratoriali di gruppo e soprattutto bilanci di competenze.

Dalla lettura del documento sugli "Standard" (2014) risulta abbastanza esplicito l'invito rivolto alle università italiane a investire nei

servizi di orientamento “in itinere” (rientranti soprattutto nelle funzioni “educativa” e di “consulenza orientativa”) e non solo nelle tradizionali funzioni “informativa” e di “accompagnamento alle transizioni” che caratterizzano in particolare l’orientamento in ingresso e in uscita. D’altronde un percorso di orientamento autenticamente “formativo” non deve perseguire solo la finalità di favorire l’inserimento e l’integrazione dello studente nel nuovo contesto universitario (*in ingresso*) o dotarlo degli strumenti e dei canali più idonei a favorirne il *placement* una volta laureato (*in uscita*). Un efficace percorso di orientamento universitario si mostra anche nella capacità di fornire allo studente durante l’intero corso di studi (*orientamento in itinere*) adeguati strumenti di analisi e investigazione, esperienze e relazioni significative, momenti di riflessione, confronto e autovalutazione, metodi e strategie utili per acquisire una maggiore riflessività e capacità critica, per fronteggiare insuccessi o crisi, per “auto-orientarsi” consapevolmente (e non solo nel contesto universitario).

In sintesi: l’Università è chiamata responsabilmente a offrire un contributo strategico e insostituibile per accompagnare, sostenere, supportare lo studente nel processo di attivazione, sviluppo e trasformazione, dotandolo di una “cassetta degli attrezzi” (conoscenze, competenze, valori, atteggiamenti, comportamenti, *formae mentis*, relazioni, strumenti, metodologie ecc.) da utilizzare per adattarsi flessibilmente al cambiamento personale, sociale, culturale ed economico.

Il Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell’Università di Foggia

Da oltre un decennio è attivo, presso il Dipartimento di Studi umanistici dell’Università di Foggia, un gruppo di ricerca composto principalmente da ricercatori di area pedagogica che, nel corso degli anni, ha progettato e realizzato studi, ricerche che poi ha tradotto in attività formative e nell’istituzione di servizi dedicati all’orientamento. L’obiettivo è stato quello di coniugare la ricerca accademica sui temi dell’orientamento e della formazione permanente con la sperimentazione

di attività di servizi che mettessero in pratica quanto emerso dagli studi e dalle ricerche scientifiche nazionali e internazionali.

Il nesso che lega reciprocamente teoria-prassi è infatti il fondamento di un modello di pedagogia vista come *sapere in azione*, cioè come una scienza di cambiamento in funzione della emancipazione delle persone per l'intero corso della vita. Ciò che rende *complessa la scienza* «pedagogia» è, infatti, proprio la sua *valenza trasformativa*, il fatto, cioè, che la sua dimensione teleologica si proietti nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative.

In tal senso, quindi, è emersa l'opportunità di correlare le ricerche in tema di orientamento con l'attivazione di servizi che aiutassero gli studenti a: “acquisire strategie di apprendimento efficaci per ottimizzare lo studio; gestire l'offerta formativa e pianificare il proprio progetto accademico; evitare la dispersione e l'abbandono”. (Conferenza Stato-Regioni, 2014, p. 12).

Emerge, in tale prospettiva, la crucialità di ogni singolo intervento formativo che, se non inteso come episodico bensì inserito in un progetto complesso e integrato, può configurarsi come elemento cruciale di un più articolato sistema orientato allo sviluppo integrale e integrato dello studente.

Si tratta di cogliere l'importanza della convergenza e sinergia che le molteplici attività e iniziative possono avere a partire da quelle legate all'orientamento in ingresso, passando per quello in itinere, fino all'orientamento in uscita.

Così, il potenziamento della valenza orientativa delle discipline può consentire di costruire autentici “laboratori di esperienze cognitive” in quanto funzionali non solo a trasmettere conoscenze ma anche ad ampliare l'esercizio del pensiero attraverso la discussione, la problematizzazione, l'investigazione e la negoziazione di idee, punti di vista, esperienze. La progettazione e realizzazione di attività trasversali ed extracurricolari di supporto all'orientamento può rafforzare e migliorare lo sviluppo

di processi di educazione alla scelta, al *problem solving*, alla progettualità partecipata e consapevole. Non si tratta, come evidente, di un aut/aut quanto di un et/et che permette alle due dimensioni (curricolare ed extracurricolare) di integrarsi per rendere più efficace il percorso di formazione.

In particolare il *Laboratorio di Bilancio delle Competenze*, nato nel 2004 dall'impegno di un gruppo di ricerca interdisciplinare (pedagogisti, psicologi, esperti del mercato del lavoro ecc.), rappresenta il luogo fisico e metaforico di confluenza di una serie di iniziative dedicate all'orientamento formativo in generale e all'orientamento al lavoro in particolare.

Primo elemento distintivo di tale "spazio" è la condivisione di una prospettiva pedagogico-didattica che guarda, per l'appunto, allo studente come centro del processo formativo e al sapere non come mera riproduzione asettica di informazioni ma come sapere partecipato, narrativo, significativo, fortemente ancorato alla storia individuale del soggetto, alle trame narrative dell'esperienza formativa, alle sue competenze cognitive ed emotive.

Secondo elemento connotativo è la volontà di avviare nuove prassi di orientamento più funzionali ai bisogni dell'utenza universitaria e rispondenti anche alle nuove teorie del *life design* e della *career construction* che guardano al processo di orientamento come processo narrativo e co-costruito.

Istituito con l'intento di offrire agli studenti un servizio di bilancio delle competenze individuale di matrice francese, il Laboratorio ha oggi chiaramente assunto, a distanza di più di dieci anni dalla sua istituzione, i caratteri di un servizio permanente di orientamento in entrata, in itinere e in uscita, integrando teoria e prassi, quindi le attività di studio e ricerca con la realizzazione di percorsi di bilancio individuale e di gruppo, atelier di self marketing, corsi professionalizzanti sull'autoplacement e sulla ricerca attiva del lavoro, laboratori sulle abilità di studio, istituzione di un *Job Point* per i laureandi e i laureati dei corsi di laurea del Dipartimento e molte altre attività di ricerca e formazione.

Caratteristica principale di tutte le attività sopra richiamate è indubbiamente l'attenzione ai processi di individualizzazione e personalizzazione degli interventi, al fine di salvaguardare l'unicità del soggetto attraverso una progettazione formativa adeguata a rispondere ai diversi bisogni formativi, garantendo il raggiungimento di obiettivi comuni.

Per quel che riguarda in particolare l'orientamento al lavoro, l'idea è quella di progettare e realizzare percorsi di orientamento che, attraverso una didattica che si fa orientativa, trasformi gli atenei in luoghi che, oltre a promuovere cultura e formazione, sappiano mettere in atto anche concrete strategie di politica attiva del lavoro.

Interventi formativo-orientativi attivati

Dal 2004, anno della sua istituzione, l'equipe del Laboratorio di Bilancio delle Competenze ha concorso all'attivazione di differenti e specifici servizi di orientamento formativo che elenchiamo a seguire.

- Organizzazione servizio "Job point"

Il servizio di "Job Point", attivato a maggio 2015, è a disposizione degli studenti iscritti ai corsi di laurea e prevede la presenza di una bacheca con gli annunci cartacei aggiornata quotidianamente. Fino ad oggi (ottobre 2015) sono state esposte e condivise numerose iniziative tra bandi di concorso, offerte di lavoro, annunci relativi a corsi di formazione, seminari e convegni. Il servizio consta anche di una pagina *Facebook* che risulta essersi notevolmente estesa. La pagina conta più di 800 contatti che ci seguono quotidianamente soprattutto nella fascia oraria dalle 13:00 alle 14:00.

- Organizzazione servizio "Europass Corner"

Il nuovo servizio di "Europass Corner", attivato a maggio 2015, parallelamente alle numerose attività nell'ambito di *Educ@work*, si propone di offrire servizi di creazione o revisione del Cv o di qualsiasi altro documento *Europass*.

Il servizio attivato ha avuto un riscontro molto positivo da parte degli utenti che ne hanno beneficiato i quali hanno manifestato entusiasmo e soddisfazione per i “suggerimenti orientativi” ricevuti all’interno del servizio stesso.

L’attività richiesta principalmente è stata quella di ri-scrittura consapevole del proprio Curriculum Vitae. Nel dettaglio, infatti, gli studenti hanno presentato difficoltà:

- nel definire le proprie prospettive occupazionali future (alla voce del Cv in cui bisogna scrivere “occupazione desiderata”);
- nel fare una selezione delle esperienze professionali da inserire nel Cv coerente con il profilo occupazionale prospettato;
- nell’individuare, riconoscere e descrivere le competenze possedute e acquisite nelle esperienze professionali svolte.

Il lavoro di riscrittura del Cv ha consentito agli utenti di fare una ricognizione generale del proprio bagaglio conoscitivo, imparando a riconoscerlo all’interno delle loro esperienze formative e professionali. In questo percorso di “ri-lettura orientativa”, inoltre, essi hanno compreso il valore strategico del Cv come strumento di selezione professionale e quindi la necessità di imparare a redigerlo in modo da renderlo funzionale al raggiungimento dell’obiettivo.

Dopo un primo contatto con l’utente via mail, il servizio si articola in un paio (max tre) di incontri in presenza, sulla base delle specifiche esigenze dell’utenza: nel primo incontro si prende visione della documentazione presentata dall’utente (con relative annotazioni e suggerimenti volti a stimolare una riscrittura migliore del Cv); in seguito si condivide il lavoro di riscrittura del Cv svolto dall’utente facendo tesoro dei nuovi feedback e si giunge ad “affinare” insieme ad esso/a la stesura finale dell’intero documento *Europass*.

- *Atelier sul self marketing per promuoversi nel mercato del lavoro*

Si sono svolte fino ad ora (ottobre 2015) quattro edizioni degli atelier sul “*Self Marketing per promuoversi nel mercato del lavoro*”. Le

principali tematiche sono correlate soprattutto alle pratiche necessarie per promuovere al meglio la propria occupabilità nel mercato del lavoro, quindi la costruzione del proprio curriculum vitae, la conoscenza ed il riconoscimento delle proprie *soft skills*, la gestione del colloquio di lavoro sia di gruppo che individuale, l'autovalutazione del proprio profilo di occupabilità, la promozione dell'*empowerment* e infine la costruzione del proprio progetto di sviluppo personale.

Rispetto alle quattro edizioni, hanno partecipato circa novanta studenti di differenti livelli universitari – dalla laurea di primo livello a quella di secondo livello e poi di dottorato di ricerca – con una fascia d'età compresa tra i 21 ed i 42 anni.

La maggior affluenza registrata è stata di studentesse appartenenti al Dipartimento di Studi Umanistici e in particolare dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione; hanno partecipato, in misura minore, anche studenti di Economia e di Agraria.

- *Dialoghi di "Pedagogia per l'impresa. Testimonianze dal mondo del lavoro"*
(coordinamento scientifico prof.ssa Daniela Dato – Cattedra di Pedagogia del lavoro)

La cattedra di pedagogia del lavoro con il coordinamento scientifico della prof.ssa Daniela Dato ha avviato il ciclo di "*Dialoghi di pedagogia per l'impresa*", una serie di incontri svoltisi con professionisti del settore educativo e formativo. I Dialoghi sono nati con la precisa intenzione di avvicinare i giovani studenti al mondo del lavoro, con specifico riferimento alle professioni educative. Ai "Dialoghi" hanno preso parte una molteplicità di *stakeholders* e testimoni privilegiati che operano sul territorio in quanto professionisti dell'educazione e della formazione. A oggi si sono concluse due edizioni con una partecipazione di circa sessanta studenti per lo più di età compresa tra i 20 a i 22 anni.

I dialoghi si pongono rispettivamente i seguenti obiettivi:

Obiettivi per gli studenti:

- ridurre la forbice tra teoria e prassi;
- promuovere forme di apprendimento significativo;

- promuovere la conoscenza dei profili professionali in uscita del proprio corso di laurea;
- sviluppare la consapevolezza delle competenze richieste dal mercato del lavoro;
- promuovere riflessività e competenze di progettazione.

Obiettivi per l'istituzione universitaria:

- acquisire conoscenze sulle richieste del mondo del lavoro;
- promuovere un ripensamento dell'offerta formativa in termini di efficacia e riduzione del *mismatch*;
- costruire una cultura del *networking*;
- promuovere *community engagement*.

- Corso professionalizzante su Occupabilità e Placement

Il corso, svoltosi nella primavera del 2015, è nato dalla co-progettazione tra due dipartimenti dell'Università di Foggia e l'Associazione Italiana Direttori del Personale (AIDP) della Puglia. Il corso ha avuto l'obiettivo di aiutare gli studenti a meglio comprendere il mercato del lavoro e le sue richieste in termini di tipologie contrattuali, di gestione delle risorse umane, di percorsi di selezione, formazione e riqualificazione del personale, di opportunità presenti in ambito locale, nazionale ed eventualmente internazionale. Al corso hanno partecipato in media trenta studenti.

- Bilancio di competenze individuale e di gruppo

Da alcuni anni è attivo presso il Laboratorio di Bilancio delle competenze il servizio di consulenza orientativa. Il Laboratorio offre agli studenti che ne facciano richiesta un servizio di bilancio individuale e di gruppo.

Il modello del percorso di bilancio adottato, sul modello francese, consta di tre fasi: dall'accoglienza al momento della messa a punto del documento di sintesi. Unitamente agli atelier, previsti nella metodologia

di bilancio, l'intero percorso dura all'incirca 24 ore distribuite in media su cinque-sei incontri concordati direttamente con il consulente. Il percorso di bilancio ha come finalità principale quella di migliorare e favorire nella persona la consapevolezza delle proprie conoscenze, competenze ed esperienze professionali e sociali, in modo da far emergere il suo potenziale e definire un percorso di sviluppo professionale e formativo in linea con i personali bisogni, desideri, vocazioni. Fino ad oggi sono stati realizzati circa sessanta percorsi individuali di bilancio di competenze rivolti a laureandi, laureati e studenti lavoratori adulti. Di questi sessanta percorsi, quarantacinque bilanci di competenze risultano ultimati. Il Laboratorio di bilancio di competenze, inoltre, nel 2007 ha aderito alla rete europea FECBOP (*Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle*). La Federazione Europea de Centri di Bilancio e di orientamento professionale (FECBOP) riunisce, a livello europeo, organismi che intervengono nei settori dell'orientamento professionale, della consulenza di carriera, della valorizzazione delle competenze acquisite e nella pratica del Bilancio di competenze.

Nell'anno 2014 il gruppo di ricerca del Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia ha avviato una nuova sperimentazione scientifica sul tema dell'orientamento e del bilancio delle competenze, realizzando fino ad oggi sei edizioni di bilancio di competenze di gruppo.

La scelta di utilizzare la metodologia del bilancio di competenze in piccoli gruppi nasce da una riflessione, ricca e articolata, su quali siano oggi i fattori e i processi che intervengono nella costruzione del Sé (*life construction*), dell'identità professionale e in che modo le persone possono progettare al meglio la loro vita (*career construction*) per adattarsi al cambiamento nel mondo del lavoro e alla complessità della società contemporanea. L'idea di progettare e sperimentare presso il Dipartimento di Studi Umanistici un percorso di bilancio di competenze di gruppo, con funzioni orientativa, rivolto agli studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale dell'Università di Foggia nasce, come precedentemente detto, con precise

finalità formative e nella convinzione di poter capitalizzare, anche in una dimensione “grupuale”, la positiva esperienza realizzata nei percorsi di bilancio di competenze individuali.

Sia nella loro versione individuale che in quella di gruppo, tutti i servizi attivati e le attività realizzate recuperano le matrici teoriche dei modelli di Savickas, Guichard, Bruner ecc. e, dunque, valorizzano la dimensione qualitativa, clinica e quindi idiografico-narrativa dell’esperienza educativa. Ciò al fine di cogliere l’unicità e originalità di ogni singolo studente e di ogni singola storia di vita, pur mantenendo un rigore metodologico-procedurale tipico della ricerca qualitativa.

Si tratta di attività (al contempo di ricerca e di formazione universitaria) che intendono mettere a sistema le già richiamate teorie della *career construction* e della *career adaptability*, secondo le quali il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell’individuo. Così, il percorso professionale soggettivo [...] emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta ‘reale’ attraverso il comportamento vocazionale (SAVICKAS, 2005, p.43).

Sono riferimenti teorico-operativi, questi, che motivano l’idea di costruire una cultura del lavoro e competenze di occupabilità che si radicano nella storia di vita e di formazione del soggetto sin dai momenti in cui egli, ancora giovane, costruisce il suo modo di guardare al mondo, di percepirlo, di confrontarsi con il lavoro, al fine di elaborare un proprio progetto di sviluppo formativo, professionale e, ancor prima, personale.

Si tratta dunque di riferimenti teorici che confermano l’elevata valenza formativa dell’orientamento come *lifelong guidance*, cioè come vera e propria misura di accompagnamento e di sostegno del soggetto per l’intero corso della vita, nella pluralità delle sue esperienze radicate in una molteplicità di contesti, a contatto con persone e con ruoli molteplici e

differenziati, in una prospettiva di permanente cambiamento che però non deve spaventare ma che occorre imparare a governare, anche attraverso quelle che Savickas chiama *soft skills*, cioè quelle competenze legate alla dimensione personale del soggetto quali la fiducia nel futuro, la curiosità ecc.. Ingloba in sé, inoltre, quelle *Career Management Skills* utili al soggetto per supportare la capacità di orientamento al lavoro attraverso un corredo di competenze idonee a fornire alle persone modalità idonee a raccogliere e organizzare in forma autonoma tutte le informazioni utili in materia di formazione e lavoro nonché a prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione.

Si tratta, dunque, di servizi concepiti in un'ottica integrata, al fine di superare l'uso solo strumentale delle attività di orientamento – per ridurre il numero dei fuori corso che raggiungono percentuali elevate negli atenei italiani – e di valorizzare la pregnanza formativa dell'orientamento, quella cioè di *formare una persona* capace di governare criticamente e creativamente i processi di costante cambiamento che lo coinvolgono personalmente e comunitariamente.

Sono tutte, dunque, azioni di sostegno alla “transizione” e al cambiamento che, a partire da un esercizio delle competenze di analisi, osservazione, autoconsapevolezza di sé, autoefficacia, *locus of control*, appaiono poi specificamente finalizzate alla elaborazione di progetti professionali e all'attivazione di esperienze significative di conoscenza e di successiva padronanza del mondo del lavoro.

In tal modo entrano in gioco tre macrocategorie di competenze:

- “*personal management*”: l'insieme delle competenze utili a costruire e mantenere un'immagine positiva di se stessi; comprendere l'influenza che tale percezione di sé ha sulla propria vita e sul lavoro; sviluppare abilità per costruire relazioni positive nella propria vita; imparare a rispondere al cambiamento e sviluppare strategie per governarlo in forma proattiva e critica;

- “*exploring learning*”: l'insieme di quelle competenze utili a coniugare l'apprendimento permanente alla costruzione del proprio percorso di

carriera; a individuare, interpretare, valutare e usare concretamente le informazioni; a comprendere la relazione tra lavoro, società ed economia, e a utilizzare produttivamente e costruttivamente le reciproche connessioni;

- “*work and life/work building*”: l’insieme di quelle competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro, esplorare e mettere in gioco il proprio decision making, elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera, essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro ecc. (SULTANA, 2011).

É evidente, dal punto di vista pedagogico e didattico, che si tratta di competenze che non sono innate o legate solo ad un talento o a una vocazione ma che, al contrario, possono e debbono essere apprese attraverso interventi formativo-orientativi idonei a promuoverne lo sviluppo, attivando negli studenti la capacità di investire sulle proprie risorse – cognitive ed emotive – e al contempo la possibilità di gestire i fallimenti e le difficoltà che possono presentarsi nella molteplicità delle occasioni di vita e di esperienza, attivando così processi di *engagement* personale e comunitario, sempre più necessari in una società della conoscenza mutevole e complessa.

Riferimenti

ARTHUR, Michael B. The boundaryless career. **Journal of Organizational Behavior**, n. 15 (4), 1994.

AUBRET, Jacques; AUBRET, Françoise; DAMIANI, Carole. **Les bilans personnels et professionnels**: guide méthodologique. Paris: EAP, 1990.

BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **L’arte della vita**. Roma-Bari: Laterza, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vite di corsa**: come salvarsi dalla tirannia dell'effimero. Bologna: Il Mulino, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vita liquida**. Roma-Bari: Laterza, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernità liquida**. Roma-Bari: Laterza, 2002.

BECK, Ulrich. **La società del rischio**: verso una seconda modernità. Roma: Carocci, 2000.

BLUSTEIN, David L. A relational theory of working. **Journal of Vocational Behavior**, n. 79, 2011.

BRUNER, Jerome Seymour. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CARDONE, Severo. Organizzare un laboratorio di bilancio: aspetti logistici e istituzionali. In: LOIODICE, Isabella (a cura di). **Adulti all'università**. Ricerca e strategie didattiche. Bari: Progedit, 2007.

DATO, Daniela. **Professionalità in movimento**: riflessioni pedagogiche sul buon lavoro. Bari: Progedit, 2014.

DATO, Daniela; CARDONE, Severo; MANSOLILLO, Francesco. **Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo**. Bari: Progedit, 2016.

LOIODICE, Isabella; DATO, Daniela (a cura di). **Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università (Quaderni di MeTis 3)** Bari: Progedit 2015.

Di FABIO, Annamaria (a cura di). **Career Counseling e bilancio di competenze**: prospettive internazionali. Firenze: Giunti O.S, 2009.

Di FABIO, Annamaria; SIRIGATTI, Saulo (a cura di). **Counseling**. Milano: Ponte alle Grazie, 2005.

FABBRI, Loretta; ROSSI, Bruno (a cura di). **Cultura del lavoro e formazione universitaria**. Milano: Franco Angeli, 2008.

- GUICHARD, Jean. Life-long self-construction. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, 5, 2005.
- GUICHARD, Jean; HUTEAU, Michel. **Psicologia dell'orientamento professionale**. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- HALL, Douglas. **The career is dead: long live the career**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.
- LOIODICE, Isabella (a cura di). **Orientamenti: teorie e pratiche per la formazione permanente**. Bari: Progedit, 2009.
- LOIODICE, Isabella. **Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta**. Milano: FrancoAngeli, 2004.
- MORIN, Edgar. **La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero**. Milano: Cortina, 2000.
- PARSONS, Frank. **Choosing a vocation**. Boston, MA: Houghton-Mifflin, 1909.
- POMBENI, Maria Luisa; D'ANGELO, Maria Grazia. **L'orientamento di gruppo: percorsi teorici e strumenti operativi**. Roma: Carocci, 1998.
- SAVICKAS, Mark L. **Career Counselling: guida teorica e metodologica per il XXI secolo**. Trento: Erickson, 2014.
- SAVICKAS, Mark L. **Life designing in 21 century**. Closing Conference at the IAEVG Conference, Montpellier, France, 2013.
- SAVICKAS, Mark L., PORFELI, Erik. Career adapt-abilities scale: construction reliability and measurement across 13 different countries. **Journal of vocational behavior**, 80, 661-673, 2012.
- SAVICKAS, Mark .L. (2005). The theory and practice of career construction. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Ed.). **Career development and counseling: putting theory and research to work**. Hoboken, NJ: John Wiley e Sons, 2005.
- SAVICKAS, Mark L. Career adaptability: an integrative construct for Life-span, Life-space Theory. **The career development quarterly**, n. 45, pp. 247-259, 1997.

SELIGMAN, Martin E.P. **Imparare l'ottimismo**: come cambiare la vita cambiando il pensiero. Firenze: Giunti, 1996.

SENNETT, Richard. **L'uomo flessibile**: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale. Milano: Universale Economica Feltrinelli, 2001.

SULTANA, Ronald. Learning career management skills in Europe: a critical review. **Journal of Education and Work**, 2011.

SUPER, Donald E. **The psychology of careers**. New York, NY: Harper e Row, 1957.

SUPER, Donald E. A life- span, life-space approach to career development. In BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Ed.). **Career choice and development**. San Francisco, CA. Jossey-Bass, 1990

Dr^a Isabella Loiodice

Università di Foggia – Italia

Responsabile scientifico del Laboratorio di Bilancio delle competenze

E-mail: isabella.loiodice@unifg.it

Dr^a Daniela Dato

Università di Foggia – Italia

Delegato all'orientamento, tutorato e placement del

Dipartimento di Studi Umanistici

E-mail: daniela.dato@unifg.it

Dr. Severo Cardone

Università di Foggia – Italia

Dottore di ricerca (PhD) dell'Università di Foggia

Consulente di orientamento presso il Laboratorio di

Bilancio delle Competenze

E-mail: severo.cardone@unifg.it

Recebido em: 12 de julho de 2015

Aprovado em: 19 de setembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Didática como disciplina

De la significatividad a la conectividad: aprender desde la experiencia con TIC – TAC

The significance of connectivity: learning from experience with
ICT – LTC

A importância da conectividade: aprender com a experiência com
as TIC - TAC

Sandra Martínez Pérez

Universidad de Barcelona – Espanha

Resumo

Em um mundo em constante mudança, em uma sociedade onde a educação líquido desempenha um papel importante na Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologia de Aprendizagem e Comunicação (TAC) são elementos fundamentais para a formação de professores e estudantes em particular, e da sociedade em geral. Portanto, neste artigo o conceito de competência digital serão abordados e como ele é recolhido no currículo de berçário, primário e secundário. Na sequência de uma abordagem ao conceito de literacia digital terá lugar ea experiência de um Grau de assunto na Educação Infantil, Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona será descrita. E, finalmente, vai refletir sobre o papel a ser desempenhado pelos professores e alunos a adquirir as habilidades digitais relevantes e, assim, responder às necessidades apresentadas pela nossa cultura, sociedade e educação.

Palavras-chave: Competência e literacia digital. Professores-estudantes. TIC-TAC. Mudanças.

Abstract

In a world of constant change, in a liquid society, where education plays an important role, the Information and Communications Technology (ICT) and Learning Technologies and Communication (LTC) are keys elements for teacher training and students in particular and society in general. Therefore, in this article the concept of digital competence will be addressed and how it is collected in the curriculum of kindergarten, primary and secondary. Following an approach to the notion of digital literacy it will take place and the experience of a subject's Degree in Early Childhood Education, Faculty of Education at the University of Barcelona will be described. And finally, it will reflect on the role to be played by teachers and students to acquire the relevant digital skills and thus respond to the needs presented by our culture, society and education.

Keywords: Competence and digital literacy. Teacher-students. ITC-LTC. Changes.

Resumen

En un mundo de cambios constantes, en una sociedad líquida, donde la educación juega un importante papel, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) son elementos claves para la formación del profesorado y estudiantes en particular, y para la sociedad en general. Para ello, en el presente artículo se abordará el concepto de competencia digital y cómo se recoge ésta en el currículum de Infantil, Primaria y Secundaria. A continuación se realizará una aproximación a la noción de Alfabetización Digital y se describirá la experiencia de una asignatura del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Y por último, se reflexionará en torno al papel que deben jugar docentes y estudiantes para adquirir las correspondientes competencias digitales y así responder a las necesidades que presenta nuestra cultura, sociedad y educación.

Palabras claves: Competencia y alfabetización digitales. Docente-alumnado. TIC-TAC. Cambios.

Introducción

En nuestra sociedad, una sociedad en cambio, fugaz, volátil, incierta y compleja, la educación, en la “modernidad líquida” como afirmaba Bauman (2007), se vislumbra como un “ente” ambiguo, flexible

y de transformación, donde los conocimientos ya no son duraderos, universales y permanentes; sino que son cuestionados, paradójicos, variables, (re)pensados y continuamente versátiles.

En este mundo líquido, en el que predomina lo actual, el ahora, nos lleva a reflexionar qué está ocurriendo en nuestras aulas, en las relaciones pedagógicas y el papel que juegan tanto profesorado y alumnado ante una nueva realidad. Bajo esta mirada de tiempo “líquido”, es importante que los sujetos experimenten nuevas situaciones, innoven y aporten otras miradas e ideas y proyectos y potencien sus capacidades comunicativas, de creación, de indagación y de trabajo en equipo.

Ante esta realidad y con la entrada en el S. XXI, nuestra sociedad como apunta Campo (2007, p. 14) se “digitaliza a marchas forzadas y da paso a una nueva manera de comunicarse, de adquirir conocimientos y de organizar las actividades y el tiempo libre”. Nuestra cultura es multimediática, con diversidad de tecnologías y de formas simbólicas, variable, interactiva, de transformación, de consumo, cuyos ejes principales son la complejidad y el cambio (Area y González, 2015; Area, Borrás y Sannicolás, 2014). Así pues, la educación y la formación no se pueden acotar en un momento particular de nuestra existencia; sino que necesitan ser abordadas y entendidas de manera permanente, a lo largo de la vida. Un ejemplo de todo ello serían las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC), como son las tablets, los ebooks, los smartphones, las redes sociales, la Web 2.0, la “nube”... conceptos, recursos y herramientas que van formando parte de nuestra cotidianidad. Para ello, será necesario contar con unas competencias¹, entre ellas la competencia digital, y una alfabetización que ayuden a los sujetos a interpretar, comprender y “descodificar” los contenidos, las imágenes y las formas simbólicas con el fin de poderse comunicar y expresar de manera multimodal. El uso o los usos que se hagan de estas TIC – TAC

¹ “El concepto de competencia tiene que entenderse como el resultado de la activación de una capacidad latente, que madura por la interacción dialéctica con la realidad y con las diferentes interferencias que se deducen; no se trata de un simple proceso de adquisición o aprendizaje. Las competencias implican capacidades de los individuos, aptitudes, conocimientos adquiridos; porque una competencia se active es imprescindible utilizar la forma adecuada de las habilidades y los rasgos implicados, con una actitud que corresponda” (Blasco y Durban, 2011, p. 37).

dependerán, en gran medida, de los propósitos socioeducativos que se quieran conseguir; y de las posibilidades y limitaciones de los recursos tecnológicos y las aplicaciones de los mismos, el proceso formativo a la hora de incorporarlas en el binomio enseñanza – aprendizaje, y su papel “tecnopedagógico” a la hora de organizar las actividades dentro y fuera del aula (Coll, 2004, 2009).

Para poder dar respuestas a estos usos y comprender mejor esta sociedad – educación líquida, a lo largo del presente artículo se abordará los conceptos y significados de competencia digital y de alfabetización digital, donde se expondrá una experiencia de una asignatura llevada a cabo en la Universidad de Barcelona, y se reflexionará en torno al papel que juegan docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Saber, saber hacer y saber ser en competencia digital

Son muchos los autores que han debatido y escrito sobre las competencias digitales que deberían adquirir profesorado y alumnado del S. XXI (IPE – UNESCO, 2006; Area, 2008; UNESCO, 2008; Fajardo, 2010; Revuelta, 2011; Area y González, 2014). Como punto de partida y con la finalidad de poder comenzar a hablar de manera significativa, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado³ elaboró un “marco común de competencia digital docente”⁴. En este marco se identificaban 21 sub-competencias que se agruparon en 7 competencias digitales: las instrumentales, las didácticas, las investigativas, las organizativas, las de comunicación e interacción social, las de búsqueda y gestión de información y las de elaboración de presentaciones y materiales didácticos, tal y como se recogen en la siguiente tabla:

² Tecnopedagógico es la “síntesis”, como afirma Coll (2004) de los usos pedagógicos que hacen los sujetos en un proceso educativo y el diseño tecnológico del proceso formativo. Así pues el diseño tecnopedagógico “constituye sin embargo sólo un referente a partir del cual el profesor y los estudiantes van a implicarse efectivamente en el desarrollo del proceso formativo y, como tal referente, está inevitablemente sujeto a las interpretaciones que de él hacen los participantes. Estas interpretaciones afectan a todos los elementos del diseño tecnopedagógico, incluyendo por supuesto las actividades de enseñanza y aprendizaje previamente planificadas y el uso que estaba previsto hacer de los recursos tecnológicos en la realización de las mismas” (Coll, 2004, p. 19).

³ Instituto que pertenece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

⁴ El presente “Marco Común de Competencia Digital Docente V 2.0” se puede consultar en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>

Práxis Educativa	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 161-178	maio/ago. 2016
------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

(continua)

Competencias	Descripción – Características:
Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimientos básicos de los sistemas informáticos y de las redes. – Gestión del equipo informático: manejo del sistema operativo, gestión de unidades de almacenamiento, conexión de periféricos, mantenimiento básico. – Ofimática: procesador de textos, hojas de cálculo, bases de datos. – Imagen digital: escáner, cámara, vídeo digital, capturas de pantalla. – Conocimientos básicos de los lenguajes hipermedial y audiovisual. – Gestión de los sistemas tecnológicos aplicados a la educación: audiovisuales convencionales (retroproyector, vídeo, televisión...), pizarra digital, sistemas de videoconferencia, informática móvil,... – Creación y gestión de sistemas de teleformación – Uso educativo de los recursos de la Web 2.0.
Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de adaptarse a nuevos formatos de formación y de aprendizaje, tanto en el rol de usuario como en el de diseñador de entornos de aprendizaje. – Integración de recursos TIC (como instrumento, como recurso didáctico y como contenido de aprendizaje) en los planes docentes y programas formativos. – Aplicación en el aula de nuevas estrategias didácticas creativas e innovadoras que aprovechen los recursos TIC: individualizar los aprendizajes, resolver problemas complejos, realizar prácticas, trabajos de auto-aprendizaje, investigaciones guiadas, aprendizaje basado en proyectos, entre otros. – Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC. – Selección de recursos TIC y diseño de intervenciones formativas contextualizadas. – Uso de ayudas TIC para la evaluación de estudiantes y de la propia práctica. – Capacidad para simplificar los aspectos tecnológicos y procedimentales de forma que el estudiante se concentre en lo exclusivamente formativo. – Uso eficiente de ayudas tecnológicas para la tutoría y la orientación. – Habilidades para realizar un seguimiento individualizado del progreso de cada alumno.

(continua)

Investigativas	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidad para la renovación y actualización permanente del conocimiento a partir del uso pedagógico e investigativo de las TIC. – Habilidad para producir, comunicar y divulgar el proceso investigativo mediante herramientas y soportes tecnológicos. – Capacidad para desarrollar el trabajo investigativo a partir de la conformación de redes con otros centros y pares.
Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> – Configurar un calendario y usarlo para gestionar el tiempo. – Configurar y gestionar la información (agregadores, lector RSS,...). – Concertar una reunión y/o mantenerla a través de recursos TIC. – Fomentar la construcción de mapas mentales interactivos para organizar ideas.
Comunicación e Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> – Uso del correo electrónico. – Diferenciar y saber utilizar las diversas redes sociales y sistemas de microblogging. – Generar debates, preguntas o intercambio de mensajes en los foros telemáticos. – Desarrollar proyectos colaborativos a distancia entre estudiantes. – Llevar a cabo una interacción profesor-alumno (enviar tareas, comunicar noticias) a través de medios telemáticos. – Impartir un efectivo taller, conferencia o seminario web (webinar).
Búsqueda y Gestión de información	<ul style="list-style-type: none"> – Navegación en Internet: búsqueda y selección crítica de información. – Usar marcadores y alertas para clasificar y rastrear información. – Realizar búsquedas en entornos específicos o utilizando motores alternativos (por ejemplo, metabuscadores). – Construir un motor de búsqueda personalizada.- Realizar búsquedas temáticas sobre tópicos específicos. – Discriminar información fiable publicada en la red, uso de referencias. – Distinguir y saber elegir las licencias apropiadas (Creative Commons, ...). – Conocer qué uso se puede hacer de los materiales encontrados en la red. – Administrar ajustes de privacidad y seguridad (usuarios, contraseñas,...).

(conclusão)

Elaboración de presentaciones y materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> – Creación y diseño de páginas personalizadas: web, blog, wiki, portafolios digitales, etc. – Diseño de presentaciones multimedia adaptadas a la audiencia receptora. – Construir presentaciones llamativas (secuencias de diapositivas, presentaciones no lineales,...). – Buscar imágenes, audios y videos de alta calidad con copyrights apropiados. – Elaborar un texto, un glosario o un diccionario de forma colaborativa a través de la red. – Diseñar, evaluar y aplicar apuntes y materiales didácticos multimedia en su área de conocimiento o como miembro de equipos multidisciplinarios. – Publicar y compartir trabajos propios a través de Internet. – Seleccionar y organizar contenidos y actividades de manera significativa. – Apoyar la elaboración de diarios de auto-aprendizaje o entornos personales de aprendizaje (PLE) por parte del alumno. – Cultivar una red personal de aprendizaje (PLN).
---	--

Tabla: Competencias digitales del S.XXI. (Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado⁵).

Pero, ¿qué se entiende por competencia Digital en el currículum de Primaria y Secundaria? La competencia digital es una de las 8 competencias que los jóvenes de nuestra sociedad tienen que desarrollar, de manera satisfactoria, durante la etapa de estudios obligatorios. En esta sociedad volátil y líquida, dicha competencia se considera necesaria para poder participar de forma activa, posibilitando a los sujetos la oportunidad de utilizar tecnologías y recursos digitales que les puedan generar un aprendizaje más motivador, eficaz e, incluso, inclusivo. Desarrollar esta competencia digital en las aulas, requiere por un lado que los docentes tengan una correcta formación en dicha competencia; y por otro, que se integre el uso de las TIC – TAC de manera significativa, para generar esa conectividad en una sociedad en “red”, mediante lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).

⁵ Extraído de: <http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital/competencias-del-siglo-xxi> (consultado el 5 de Noviembre de 2015).

Una pequeña aproximación a la noción de competencia digital sería la adquisición de capacidades, conocimientos y actitudes por parte de las personas en relación con la búsqueda, el acceso y la selección de la información, el procesamiento y el uso para la comunicación, la creación de contenidos y recursos digitales, la seguridad de las mismas y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como informales (Revuelta, 2011). Para ello, los sujetos tienen que comprender que las TIC – TAC son unos recursos que potencian y ayudan al desarrollo de la creatividad y la innovación.

Si nos remontamos, a modo de ejemplo, al Anexo I de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del Sistema Educativo Español, 2015), la Competencia Digital (CD) es:

“aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (...) Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital”.

De esta manera, la adquisición de esta competencia no sólo dependerá de las actitudes, conocimientos y valores del sujeto; sino también de la adaptación a las demandas y necesidades socioeducativas - “tecnológicas” de la sociedad, la adaptación a las mismas, la capacidad crítica, resolutiva y proactiva de crear nuevos materiales y recursos, valorando sus fortalezas y debilidades, para innovar e interaccionar entorno a ellas. Así pues, se trata de un trabajo colaborativo y de la participación de todos sus agentes, para promover nuevos aprendizajes y mejoras en el uso de las tecnologías.

¿De qué hablamos cuando decimos Alfabetización Digital?

“El tránsito tecnológico en el ámbito educativo obliga a repensar la didáctica de los contenidos así como la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de medios digitales. Nuestro objetivo es que el alumnado desarrolle suficientes capacidades y habilidades en el manejo de las herramientas telemáticas y mejorar procesos como: la obtención de la información, el análisis, síntesis, conceptualización, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación, o la metacognición, convirtiéndoles en generadores de nuevos conocimientos”. (Moreno, 2008, p. 145).

Para ello, la “alfabetización digital” juega un papel relevante en todo este proceso de re-construcción y aprendizaje, proceso que será acompañado en todo momento para no caer en la exclusión “social” y hacer distinciones; ya que nos permitirá reflexionar y ser críticos respecto a nuestras actuaciones y maneras de saber, saber hacer y saber ser, y tomar las decisiones más acordes al momento (Bawden, 2002). Así pues, siguiendo las palabras de Moreno (2008), la Alfabetización Digital (AD) nos acercará a la cultura digital con el fin de generar nuevos pensamientos, maneras de comunicarnos, de relacionarnos en nuestra sociedad, educación y mundo laboral. Según autores como Prensky (2001), UNECO (2006, 2008), Moreno (2008), Cabero y Llorente (2011), Aguilar (2012) y Area, Borrás y Sannicolás (2014), entre otros, la formación continuada juega un papel importantísimo para poder evitar cualquier tipo de brecha digital, y así poder estrechar la distancia entre nativos e inmigrantes digitales, aunque somos conocedores que el éxito o fracaso de todo ello dependerá del contexto histórico – social en el que nos halleemos ubicados; y aún más si hablamos de AD.

El gran reto, hasta ahora, ha estado en que la AD tendría que: a) garantizar que tanto niños, jóvenes como adultos adquieran las competencias “digitales” acordes con las demandas de nuestra sociedad, con el fin de poder buscar y analizar la información y tomar conciencia

y emitir críticas constructivas respecto al papel que juega las tecnologías en nuestras vidas; b) las personas pudieran adquirir los criterios más acordes para seleccionar contenidos, materiales y recursos de mayor calidad, de un modo más creativo y productivo y; c) los sujetos fuesen capaces de comunicarse a través de diferentes lenguajes y, de esta manera, participar en las redes sociales. Así pues, la AD no es un fin, sino un medio para lograr las competencias y las capacidades del uso de las TIC en un contexto, como menciona Rodríguez (2004), global e intercomunicado y, que a su vez, va conformando nuestra sociedad, nuestras identidades y forma de aprender. Para muestra un botón, a continuación se presenta el resumen de la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Barcelona, concretamente en el Grado de Educación Infantil.

La asignatura de Alfabetización Digital en Educación Infantil: Una experiencia de reflexiones, Comunidad Virtual y de Aprendizaje

Alfabetización Digital es una materia de formación básica, cuatrimestral (de septiembre a enero) de 6 créditos, de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La asignatura es de carácter interdepartamental, ya que está compartida por tres docentes que pertenecen a departamentos distintos respectivamente: Didáctica y Organización Educativa, Didáctica de la Educación Visual y Plástica y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Las competencias a adquirir están divididas en competencias transversales, en la que se destaca las funciones y el uso de las TIC; y competencias específicas, poniendo el énfasis en el reconocimiento de las implicaciones educativas de las TIC durante la primera infancia y la potencialización de los diferentes lenguajes relacionados con las tecnologías. Los objetivos de aprendizaje, según el Plan docente de la asignatura⁶, serían:

⁶ Alfabetización Digital, plan docente de la asignatura del Grado de Educación Infantil de la UB: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2015&codiGiga=361131&idioma=CAT&recurs=publicacio>

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación producen en la sociedad y, en especial, en el ámbito educativo. – Conocer los elementos, las características y los formatos principales, tanto analógicos como digitales, los soportes de grabación, los materiales de paso y proyección más usuales y las implicaciones sociales, comunicacionales y educativas.
Habilidades – Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicar técnicas de lectura, análisis, interpretación y creación con medios digitales. – Familiarizarse con los equipos audiovisuales e informáticos y con el software genérico, de apoyo y educativo, de uso habitual en los centros escolares. – Aplicar criterios didácticos, de contenidos, estéticos y técnicos para evaluar actividades, recursos y materiales que integran tecnologías digitales. – Tener criterio de uso de los programas y las aplicaciones multimedia y en línea, de uso habitual en los centros educativos.
Actitudes – Valores – Normas	<ul style="list-style-type: none"> – Comunicarse integrando los diferentes lenguajes y tecnologías.

La asignatura ha estado pensada con el fin de ser desarrollada en tres bloques temáticos: a) las redes de aprendizaje (identidad digital, sociedad de la información, aprendizaje colaborativo, alfabetizaciones múltiples...); b) fundamentos de la imagen digital y; c) entornos de aprendizaje (entornos virtuales de aprendizajes, análisis y creación de recursos digitales. El primer bloque correspondería al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, el segundo al Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica y; el tercer bloque al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. En el primer bloque, en el que me coloqué como profesora, intento a partir de un trabajo compartido ir creando la propia identidad de ser docente, donde invito al alumnado a cambiar de mirada y posicionarse desde diferentes ángulos y roles (maestros y maestras, niños y niñas, agentes educativos, familias, administraciones públicas, etc.) y a romper estereotipos relacionados con las TIC - TAC y el sentido que tienen

éstas en las escuelas de educación infantil. Se trata así, de crear, por un lado, una comunidad de aprendizaje presencial, donde todos los sujetos podamos exponer vivencias, incertidumbres, nociones, ser escuchados, elaborar propuestas de mejoras y; por otro, una comunidad virtual donde se reflexione y se utilice diferentes recursos, herramientas, actividades para poder continuar en el tiempo con lo que acontece en las aulas.

De este modo, las metodologías y las actividades formativas consisten en relacionar la teoría con la práctica a partir de la reflexión y la crítica del uso de las TIC en nuestra sociedad, en la educación y en el aula infantil. Para ello se propone una serie de tareas: una primera consiste en lecturas de artículos, metareflexiones de libros, debates, elaboración de actividades didácticas con diferentes recursos digitales; una segunda, la construcción de una narrativa digital que recoja la visión del alumnado desde la pequeña infancia hasta la actualidad y la relación que ha ido estableciendo con las diferentes tecnologías del momento, actividad que requiere de la integración de los aprendizajes de los tres departamentos; una tercera actividad sería la construcción, de manera paralela, de un blog individual, cuya finalidad es que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre lo acontecido en clase y los interrogantes que han ido surgiendo y; por último, la creación de un proyecto de aprendizaje: el diseño y puesta en marcha de una web o campus virtual y/o la planificación y elaboración de actividades digitales offline u online, entre otras ideas creativas, de innovación e indagación que propone los y las estudiantes.

El objetivo de esta manera de proceder es, como se afirma en el propio plan docente, acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje, un aprendizaje por descubrimiento, y así poder extraer desde la observación, el cuestionamiento, la indagación, la experimentación, la reflexiones, etc., todas aquellas conclusiones del propio proceso de investigación, trabajo, análisis, autonomía, autocrítica y creatividad con la utilización de tecnologías digitales.

De este modo, y tal como se ha venido exponiendo a lo largo de estas líneas, la intencionalidad es que tanto docentes como estudiantes

construyamos una comunidad, virtual y presencial, compartida y de aprendizaje. Para Cabero y Llorente (2010) una Comunidad Virtual es una comunidad generada por un grupo de personas que comparten valores e intereses comunes y que se comunican mediante distintas herramientas. Esta Comunidad Virtual se convierte en Aprendizaje cuando su objetivo es la adquisición de conocimientos, aprendizajes, capacidades y competencias de todos los sujetos que la componen, en torno a un clima de confianza, creatividad e innovación basado en la interacción e indagación. Los mismos autores señalan que todo este conjunto puede significar para la educación: a) un entorno rico y variado con distintos lenguajes; b) un espacio compartido entre alumnado y profesorado que permite replantearse todo este proceso de enseñanza y aprendizaje, y la (re) construcción de conocimientos y; c) un entorno flexible de comunicación y una manera diferente de relación.

Un cambio de mirada y de posición: el papel del alumnado y el rol del profesorado

“Los estudiantes de hoy no han cambiado solo gradualmente con respecto a los del pasado, no han cambiado simplemente su argot, su ropa, sus adornos corporales o su estilo, como había ocurrido hasta ahora entre las distintas generaciones. Una verdadera discontinuidad ha tenido lugar. Podríamos incluso llamarlo una “singularidad”: un acontecimiento que cambia las cosas de manera tan fundamental que no hay vuelta atrás. Esto que damos en llamar “singularidad” es la llegada y rápida propagación de la tecnología digital en las últimas décadas del siglo XX”. (Prensky, 2001)⁷.

Si queremos un cambio en los procesos educativos es necesario que se produzca un cambio de mirada, en que se diseñen nuevas experiencias significativas, reflexivas, centradas en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Para ello, se requiere, como se ha podido observar, la creación o la reinención de otros escenarios socioeducativos, de colaboración, en

⁷ Traducción realizada por Julia Molano, en <http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>

los cuales el alumnado sea el protagonista y el responsable de su propio proceso, de las tomas de decisiones, de la construcción y (re)construcción de conocimientos y saberes con la ayuda, el acompañamiento y el diálogo del profesorado y de sus iguales. Un alumnado considerado como “nativos” digitales, con habilidades en los múltiples lenguajes y entornos digitales.

Por consiguiente, el profesorado se tendría que posicionar ante este nuevo escenario, cambiar su mirada, cultura y prácticas educativas, invitar al alumnado a que desarrollen un aprendizaje activo, presentar una actitud abierta y crítica hacia las TIC y una formación en competencias digitales. En esta línea, Area, Borrás y Sannicolás (2014) y Area y González (2015) exponen la necesidad de la formación de los y las futuras docentes en materia de TIC. No solo es importante la formación en habilidades, sino también en competencias, desde una perspectiva holística, como se ha venido argumentando a lo largo de estas líneas. Tirado y Aguaded (2014), a su vez, identifican cuatro factores que pueden favorecer al cambio de creencias en relación a las tecnologías: el conocimiento y las habilidades en las mismas, la cultura tecnológica, la evaluación del proceso y el apoyo institucional. Este apoyo requiere de una visión compartida sobre el uso de las TIC, de un nuevo planteamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje., de recursos y medios para el desarrollo de prácticas educativas y de creación de materiales y actividades.

Así pues, profesorado y alumnado, ante una cultura transformadora, no pueden quedarse al margen de una sociedad digital, generadora de nuevos lenguajes y alfabetizaciones; sino que tienen que adquirir competencias para responder y posicionarse ante el mundo digital que tiene ante sus pies (Rodríguez, 2004).

Para finalizar...

Es evidente que nuestra cultura, los conocimientos y la educación han cambiado. El S. XXI está marcado por una sociedad líquida en la que impera nuevos códigos, escenarios, formatos, recursos, y donde

las tecnologías han ganado terreno y están presentes en nuestras vidas personales, sociales, profesionales y laborales. La conectividad es permanente, sin límite de tiempo, al igual que el intercambio de información y la comunicación.

Si fijamos la mirada en el mundo educativo, podemos apreciar como las transformaciones comienzan a resonar en las escuelas pidiendo cambios en las metodologías pedagógicas y en las interacciones que los sujetos de la comunidad establecen con las tecnologías digitales. Un ejemplo de ello, es la experiencia presentada en este artículo de una de las asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, donde la “alfabetización digital comporta no solo el aprendizaje del uso funcional de estas tecnologías, sino también el conocimiento de las prácticas socioculturales asociadas al manejo de estas tecnologías en la sociedad de la información y la capacidad para participar en esas prácticas utilizando dichas tecnologías de manera adecuada”. (Coll, 2009, p. 125). De este modo, el currículum educativo requiere de una reflexión y revisión con el propósito de que su contenido se adecue a las necesidades detectadas de nuestra sociedad. Y, a la vez, el papel del docente y alumnado tiene que cambiar de óptica y posicionamiento, recuperando a Fajardo (2010, p. 13) “el profesorado ya no puede ser un mero transmisor de información sino que, ante la sociedad en la que vivimos, debe seleccionar, adecuar y facilitar el conocimiento apropiado, actuando como un filtro ante la avalancha de información, para facilitar el aprendizaje al alumnado”. Y el colectivo estudiantil tiene que ser autónomo, crítico y reflexivo ante la incorporación de las TIC y el uso que se hace de los medios, los recursos, las herramientas y los materiales digitales que favorezcan su proceso de aprendizaje y su relación con los otros y en un contexto flexible, volátil, versátil y de constante cambio.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. En **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, N° 10 (2), pp. 801 – 811. 2012.

AREA, Manuel y GONZÁLEZ, Carina S. **De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados**. En **Educatio Siglo XXI**, Vol. 33, N° 3 · 2015, pp. 15 – 38. 2015. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791>. Recuperado el 10 Nov. 2015.

AREA, Manuel, BORRÁS, José Francisco y SANNICOLÁS, Belén. La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Vol. 28, N° 1, Enero - Abril, pp. 51 – 66. 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27431190004.pdf>. Recuperado el 10 Nov. 2015

BAWDEN, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En **Anales de Documentación**, N° 5, 2002, 361 - 408. 2002

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: GEDISA. 2009.

BLASCO, Anna y DURBAN, Glòria. **Competència informacional: del currículum a l'aula**. Barcelona: Associació de Mestres de Rosa Sensat – Materials per a l'acció educativa. 2011.

CABERO, Julio y LLORENTE María del Carmen. Comunidades virtuales para el aprendizaje. En **EDUTECH: Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, N° 34, Diciembre, pp. 1 – 10. 2010. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/> Recuperado el 28 Oct. 2015.

CAMPO, Manuel. **L'era de la informació i els mitjans de comunicació**. Barcelona: UOC. 2007.

COLL, César. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Roberto Carneiro, Jesús Carlos Toscano y Tamara Díaz (Coords.). **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid: OEI – Santillana, 2009, pp. 113 – 126.

Práxis Educativa	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 161-178	maio/ago. 2016
------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

COLL, César. Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. En **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, N° 25, Julio – Diciembre, pp. 1 – 24. 2004. Disponible en: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/25_psicologia_de_la_educacion_y_practicas_educativas_mediadas_por_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacionuna_mirada_constructivista.pdf. Recuperado el 18 Oct. 2015

ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Anexo 1, apartado 3: Competencia Digital. LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del Sistema Español, Sec. 1. pp. 6995 – 6996, 29 de Enero de 2015.

FAJARDO, Fernando. Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en educación. En **Tejuelo, Monográfico**, pp. 9 – 17. 2010.

IPE – UNESCO. **La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos**. UNESCO: Buenos Aires. 2006. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>. Recuperado el 28 Oct. 2015.

MORENO, María Dolores. Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y del ratón. En **Comunicar**, N° 30, Vol. XV, pp. 137 – 146. 2008.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. En **On the Horizon**, Vol. 9, N°6, Diciembre, pp. 1 – 6. 2001.

REVUELTA, Francisco Ignacio. Competencia digital: desarrollo de aprendizajes con mundos virtuales en la escuela 2.0. En **EduTEC-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, N° 37, Septiembre, pp. 1 – 14. 2011. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/pdf/EduTEC-e_n37_Revuelta.pdf. Recuperado el 18 Nov. 2015

RODRÍGUEZ ILLERA, Jose Luís. Multimedia learning in the digital world. En Andrew Brown & Niki Davis (Eds): **World Yearbook of Education 2004. Digital technology, communities and education**. London: RoutledgeFalmer, 2004, 46-56.

TIRADO, Ramón y AGUADED, José Ignacio. Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. En **Revista de Educación**, N.º. 363, pp.230 – 255. 2014.

Dr.^a Sandra Martínez Pérez
Universidad de Barcelona – Espanha
Profesora-Investigadora Postdoctoral do
Depto Didáctica y Organización Educativa
E-mail: smartinezperez@ub.edu e smartinezperez8@gmail.com

Recebido em: 21 de junho de 2015
Aprovado em: 18 de setembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO A Didática como disciplina

La profesion docente: mirar desde diferentes lugares para dar un paso adelante

The teaching profession: look from different places to take a step forward

A profissão docente: olhar a partir de diferentes lugares para dar um passo adiante

Nuria Lorenzo-Ramírez
Universidad de Barcelona - Espanha

Resumo

As propostas de ação e mudança são fornecidas para melhorar a profissão docente. Estas propostas surgem a partir da análise do currículo proposto é oferecido a partir das universidades e percepção dos alunos quanto ao domínio de competências profissionais, enquanto estes resultados e análises mais específicas são contrastados com relatórios europeus TALIS, e Eurydice os dados do Eurostat sobre as práticas, percepções e políticas relacionadas com a profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professor. Mudança na educação. Criatividade.

Abstract

Proposals for action and change are provided to enhance the teaching profession. These proposals arise from the analysis of the proposed curriculum is offered

from the universities and the students perception regarding the domain of professional skills, while these results and more specific analyses are contrasted with European TALIS reports, and Eurydice Eurostat data on practices, perceptions and policies concerning the teaching profession.

Keywords: Teacher education. Change in education. Creativity.

Resumen

Se aportan algunas propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente. Estas propuestas surgen del análisis de la propuesta curricular que se ofrece desde las instituciones universitarias y la percepción que tienen los estudiantes respecto al dominio de las competencias profesionales, al mismo tiempo estos resultados y análisis más concretos se contrastan con los informes europeos TALIS, Eurydice y datos Eurostat sobre prácticas, percepciones y políticas referidas a la profesión docente.

Palabras clave: Formación del profesorado. Cambio en educación. Creatividad.

Introducción

En esta investigación se presenta la profesión desde diferentes miradas. La primera mirada hace referencia a qué significa saber, saber hacer, saber estar y saber ser maestra o maestro desde el punto de vista de los profesores de universidad responsables de la formación docente inicial y permanente en este sentido hemos analizado tanto la propuesta formativa de nuestra propia universidad como las competencias de la titulación del grado de formación del profesorado de infantil (0-6 años) y nos hemos ceñido a una sola titulación, pero los datos posiblemente sean extrapolables a formación del profesorado de primaria (6-12 años). La segunda mirada hace referencia a cuáles son las percepciones, sensaciones y valoraciones cualitativas de los estudiantes, futuros maestros de educación infantil, para valorar cual es la percepción que tienen ellos mismos respecto al dominio de sus competencias. La tercera mirada, para acabar de triangular los datos, hace referencia a qué dicen los diferentes

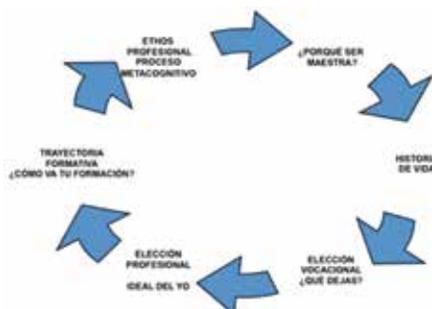
informes europeos (TALIS, Informes Eurydice, datos Eurostat) sobre prácticas, percepciones y políticas referidas a la profesión docente. Finalmente concluimos con propuestas de acción y cambio necesarias para mejorar la profesión docente, el curriculum y la innovación educativa.

Ser docente en la actualidad: entre la vocación y la formación

Entras en una aula, en una escuela y el movimiento, el murmullo, las energías de los niños y niñas o de los adolescentes si es en un aula de secundaria pueden agotar a cualquier adulto. ¿Cómo adultos estamos dispuestos a relacionarnos con la infancia y la juventud? ¿qué implica mantener esa relación de forma continuada a lo largo de toda tu vida laboral? ¿qué va a implicar en nuestro desarrollo profesional? ¿en nuestra relación con la comunidad educativa y con la sociedad? Muchas veces se ve la profesión docente como sencilla, pero gestionar un aula, un curso, 20 o 25 niños o adolescentes y procurar el desarrollo personal, intelectual y humano de cada uno de ellos, conociéndoles y respetándoles es un arte.

Una de las ideas que se mantienen tanto entre los estudiantes de formación del profesorado, como socialmente o entre el profesorado de secundaria es que la profesión docente tiene claros componentes de profesión, pero que también debe ser y es un proyecto de vida y una vocación. En la formación inicial de docentes debe considerarse y trabajarse el proyecto de vida, los aprendizajes implícitos, por qué se quiere trabajar como docente, cómo va a ser la formación inicial, pero también la formación continua y la carrera profesional que se quiere desarrollar. Es necesario trabajar la formación desde la persona, integrando la formación curricular con el desarrollo de las estrategias didácticas y las competencias profesionales que se deben dominar al finalizar la formación inicial.

Profesión docente: proyecto de vida



En la actualidad ser docente implica ser un pequeño héroe de la vida cotidiana. A los docentes se les exige competencia intercultural, compromiso social, educar para la paz cuando los medios de comunicación no dejan de transmitir violencia, educar para la democracia cuando hay una gran desafección política, reciclar y mantener actitud sostenible en una sociedad consumista, etc. Se pide a la escuela y a los docentes que resuelvan los problemas que la sociedad no puede resolver como sistema. Nos parece bien que se valore y se reconozcan las instituciones educativas y la escuela, así como el trabajo de los docentes, pero ese nivel de exigencia no se corresponde con la valoración social de la escuela y de la profesión docente. Se demanda flexibilidad, creatividad, compromiso, competencia, innovación, trabajo en red, movilidad transnacional, etc. pero al mismo tiempo no se cambian las estructuras, los recursos, la formación, el tiempo, no se facilita la formación de equipos, la estabilidad del profesorado o su salud.

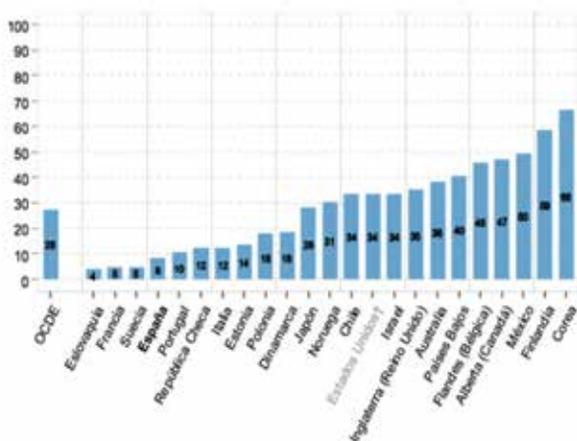
Valoración social de la profesión docente

Los estudiantes, los docentes y la propia institución escolar sienten que la valoración de la profesión docente no es la que debería ser. Existe una buena consideración social, pero en la práctica concreta -si nos fijamos en los sueldos, en la autoridad que se les da a los maestros, etc.- el reconocimiento es bajo. En nuestro contexto educativo no se confía

en los docentes, en su capacidad creativa, de resolución de problemas o gestión. En general, hay buenas intenciones, pero las inversiones no se corresponden con las intenciones. Tanto los políticos, como las administraciones educativas intentan controlar la escuela desde fuera y no se empodera al profesorado ni se da autonomía real a las escuelas. En nuestro país, al igual que en otros muchos países, no hay un pacto de estabilidad para la educación y estamos continuamente a expensas de los cambios políticos en el poder.

El Informe Teaching and Learning International Survey (TALIS) elaborado por Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) en 2013 es un estudio internacional que se centra en las condiciones de trabajo del profesorado de secundaria y en las condiciones de aprendizaje de las escuelas con el objetivo de facilitar información comparable entre países y poder ayudar a mejorar la calidad de la profesión docente, así como las políticas educativas. En la siguiente tabla se puede observar el porcentaje de profesores de secundaria que piensan que la profesión está bien valorada por la sociedad. En el contexto español un 8% piensan que la profesión docente está bien valorada.

Porcentaje de profesores que piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad (TALIS 2013)



Los atractivos de la profesión docente: ¿cómo captar los mejores estudiantes y profesionales?

La profesión docente es atractiva por la relación con la infancia, con la vida y la cultura. Es atractiva por la posibilidad de poder enseñar a pensar, a ser creativos,... por la posibilidad de facilitar el desarrollo emocional, cognitivo e intelectual de los niños y las niñas y también de los adolescentes y los jóvenes.

No obstante es tan importante qué se hace cómo la manera en que se hace. Para la profesión docente es importante el aula y la gestión del aula, la didáctica la pedagogía, no sólo el contenido. Nuestra sociedad no puede tener una escuela del siglo pasado en la que se ofrezca una educación bancaria. El proceso de enseñar requiere pensar sobre el contenido, pero también sobre la forma en que se presenta y se trabaja con ese contenido. El proceso de enseñar requiere un compromiso constante con el propio proceso de aprendizaje, cambio y mejora. No obstante las administraciones educativas y los gobiernos no facilitan la formación docente continuada como se debería hacer. La escuela no es una empresa, ni debe regirse por criterios económicos. El objeto final de la escuela no es el rendimiento, ni tan siquiera el empleo o la economía del país, es la formación, la superación de las desigualdades sociales y el aprendizaje.

Los estudiantes de formación del profesorado de educación infantil y primaria tienen deseos de cambiar el mundo, mejorarlo y en el ejercicio de hacer un anuncio de la propia profesión (ejercicio de aula) hacen propuestas increíblemente buenas y atractivas en referencia a la profesión. Escogen músicas positivas¹ y llenas de energía, con letras y significados muy esperanzadores respecto a la profesión y destacan la gran complejidad que significa ser maestro o maestra puesto que deben saber y dominar los contenidos curriculares y culturales, replantearse cual es la finalidad de la educación y compartir esa reflexión con la comunidad educativa,

¹ Pintarse la cara, de Diego Torres: <http://www.youtube.com/watch?v=y09Gzr4go5k>
Somriu, de Txarango: <https://es.tolyrics.com/som-un-riu-txarango-karaoke>
Respira, espera, de Fil de Llum: <https://www.youtube.com/watch?v=6qYxYBKYqrM>
Happy, de Pharrell Williams: <https://www.youtube.com/watch?v=JRMOMjCoR58>

tener competencias para elaborar propuestas didácticas y desarrollarlas, comprender las etapas de la vida y ser capaces de establecer vínculos con los niños y niñas, con los jóvenes y sus familias. Como el poema de Juan Agustín Goytisolo, en los estudiantes hay un deseo de cambio social y educativo, creen y actúan con la convicción de que otra escuela y otra educación es posible.

La mejor escuela.

DESCONFÍA de aquellos que te enseñan
listas de nombres, fórmulas y fechas
y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia que aborreces.
No aprendas sólo cosas, piensa en ellas
y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía.
Vive en un mundo cóncavo y vacío;
juzga como sería una selva quemada;
detén el oleaje en las rompientes;
tiñe de rojo el mar;
sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan al punto de partida;
coloca al horizonte en vertical;
haz aullar a un desierto;
familiarízate con la locura...
Después sal a la calle y observa:
es la mejor escuela de tu vida.

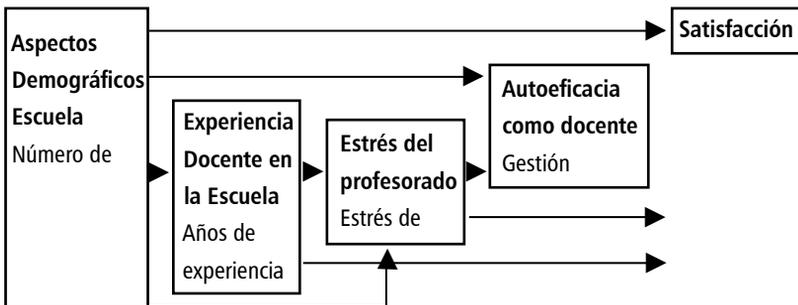
J. Agustín Goytisolo

Los sistemas educativos tienen que hacer un ejercicio por cuidar las condiciones laborales del profesorado, empoderarlos y reconocerlos, hacer que la profesión docente sea atractiva para así atraer el talento, los mejores estudiantes para que sean los educadores del sistema educativo.

Sentirse eficiente y cualificado ejerciendo la profesión docente

Los criterios y razones por las que los profesores de infantil, primaria y secundaria se pueden sentir eficientes y cualificados pueden ser diferentes. Así mismo la autoeficacia de los profesores aumenta con la experiencia en las etapas inicial e intermedia de su carrera docente y disminuye en la etapa final de la misma. Otros factores que influyen son las experiencias de éxito anteriores, el apoyo recibido por parte de directores, estudiantes, compañeros o padres, etc. En el informe TALIS (2013) se recogen datos referidos a eficacia en la gestión de la clase (controlar el mal comportamiento en el aula; dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos; conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula; tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido) eficacia en la docencia (plantear buenas preguntas a mis alumnos; utilizar varios procedimientos de evaluación; proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo; poner en práctica diferentes estrategias de aula) y eficacia en el compromiso y participación de los alumnos (conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase; ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje; motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase; ayudar a mis alumnos a pensar de un modo crítico). El modelo que hay detrás de esta propuesta es el de Klassen y Chiu (2010)

Modelo de relaciones hipotéticas en la satisfacción laboral de los profesores de Kassen y Chiu (2010)



Ciertamente la eficiencia como profesores se puede valorar en términos de gestión del aula, estrategias didácticas e implicación que se consigue de los estudiantes, pero la satisfacción también va a estar vinculada a otras variables como los aspectos demográficos referidos a la escuela y/o al docente, los factores de stress o los años de experiencia en el centro de trabajo o en la profesión. Otro aspecto fundamental es el tipo de familias y estudiantes con el que se trabaja o el clima de trabajo en la institución educativa. Esto es ¿cómo se toman las decisiones? ¿cuál es el grado de pertinencia? ¿se sienten respetados? ¿valorados y reconocidos por los compañeros y por los estudiantes?

Percepción de los estudiantes de magisterio respecto al dominio de las competencias profesionales

Con los estudiantes de formación inicial de educación infantil de la Universidad de Barcelona se hizo pequeño estudio, en el que participaban diferentes grupos de primer curso (60 estudiantes), segundo (26 estudiantes) y cuarto (18 estudiantes), en el que se intentaba valorar cual era la percepción de los estudiantes respecto a las competencias profesionales que orientan su propia propuesta formativa en la universidad y por tanto las asignaturas que están cursando.

En principio el objetivo no era tanto recoger datos para una investigación como el que los propios estudiantes pudieran hacer un balance de sus propias competencias personales y profesionales y hacer una valoración sobre su propio proceso de aprendizaje y cómo desde la universidad y la formación inicial se les había facilitado el dominio de dichas competencias. El ejercicio consistió en valorar si consideraban que eran competentes o no en primer lugar en las competencias específicas comunes a todos los maestros, así como en las específicas del grado de formación del profesorado de educación infantil. En las dos tablas siguientes se facilitan los cuadros de competencias comunes para todos los maestros, así como las específicas para los maestros de educación infantil tal y como aparecen en el Libro Blanco publicado por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación (ANECA).

Competencias específicas comunes a todos los maestros (continúa)

SABER	1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
	2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
	3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
SABER HACER	4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
	10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
	11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
	12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
	13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
	14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
	15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa

(conclusão)

SABER ESTAR	16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
	17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
	18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
	19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
SABER SER	20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
	21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Competencias específicas para los maestros de educación infantil

(continua)

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)	24. Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria
	25. Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera
	26. Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito
	27. Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas
	28. Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle
	29. Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa
	30. Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística

(continua)

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)	31. Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles
	32. Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico
	33. Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura
	34. Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro
	35. Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social
	36. Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades
	37. Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos
	38. Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos
	39. Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales
	40. Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud
	41. Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento matemático y de la representación numérica
	42. Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medio para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales
	43. Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices
	44. Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil
	45. Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal
	46. Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad
	47. Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural

(conclusão)

COMPETENCIAS ACADÉMICAS	48. Guiarse por el "principio de la globalización" a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años
	49. Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos
	50. Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora
	51. Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase (adaptación, consolidación, cohesión...)
	52. Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo
	53. Ser capaz de fomentar experiencias de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Después de hacer el ejercicio los estudiantes hacen una reflexión sobre las asignaturas que más les han ayudado en la adquisición de estas competencias, así como las actividades o propuestas didácticas que destacarían como relevantes.

Hacemos referencia a los resultados y conclusiones que obtuvimos después de los debates y también de recoger los escritos que se les hizo hacer sobre el tema:

1. El ejercicio fue útil para conocer las competencias que institucionalmente se atribuyen a la profesión docente. Sorprendentemente los estudiantes no eran conscientes de estar recibiendo una formación basada en competencias, ni de que se les estuviese evaluando en base a las competencias.
2. El profesorado y la institución educativa universitaria en la documentación escrita hace referencia a las competencias. No obstante, los estudiantes no reciben este mensaje con claridad en el aula cuando se les presenta la asignatura, en las metodologías de aula o en las evaluaciones.
3. Los estudiantes destacan que las asignaturas de prácticas son las que les han hecho aprender más, sentirse más competentes,

- ganar en seguridad, experimentarse a ellos mismos y ellas mismas como profesionales de la educación.
4. Así mismo los estudiantes hacen referencia a la desvinculación entre teoría y práctica, la fragmentación de las asignaturas, la falta de coordinación docente y se quejan de que haciendo referencia en las clases y en todos los estudios de formación inicial a la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que estén basados en las teorías del constructivismo, en el trabajo cooperativo, en la interdisciplinariedad, en el trabajo por proyectos o en la globalización desde la universidad no somos capaces de ofrecer una propuesta formativa innovadora y coherente con los discursos y las teorías didácticas.
 5. En relación a las propuestas didácticas que les han aportado más aprendizaje destacan aquellas que han supuesto un vínculo con la práctica o que ellas/ellos se han sentido protagonistas, las que han elaborado un producto propio o una propuesta para la práctica. Suelen coincidir en las propuestas que destacan como relevantes a nivel formativo lo que nos indica que han sido significativas y han tenido un impacto real.
 6. Los estudiantes no hacen referencia en ningún momento a propuestas de trabajo docente, interdisciplinar o de grupo no porque no las consideren posibles o interesantes, sino porque no han tenido la oportunidad de experimentarlas. Así mismo comentan otras experiencias de formación en que se ha trabajado de esta forma más interdisciplinar o en equipo (experiencias de formación en la escuela, en el ciclo formativo, en el *esplai*, en organizaciones no gubernamentales o en alguna empresa).
 7. Los estudiantes que tienen otras experiencias formativas o laborales previas se sienten más competentes y al mismo tiempo consideran que están más capacitados para la formación que reciben.

Propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente desde la formación

Indudablemente podríamos hacer propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente que fuesen más allá de la formación inicial y permanente y que fuesen estructurales. En realidad los cambios estructurales y sistémicos son los que más consecuencias tienen: cambiar horarios, acceso a la profesión, sueldo, reconocimiento, nivel de preparación, registro del trabajo en equipo, horas de formación permanente y repercusiones de la formación en la mejora educativa y el éxito escolar, etc. Las políticas educativas nacionales, tendrían que considerar los estudios comparativos que se han realizado para poder aprender de las sistemas educativos en los que la profesión docente está mejor considerada, trabaja en mejores condiciones laborales y tiene más éxito educativo.

Nos centramos en lo que hace referencia a la formación docente inicial y permanente y las propuestas surgen de la triangulación entre los datos con los que hemos ido trabajando por un lado los propios estudiantes y docentes, por otro lado las reflexiones y trabajos realizados con diferentes grupos docentes de la universidad, entre los que destacamos el Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) y transversalmente a través de los estudios nacionales, internacionales y comparados sobre la temática.

1. La formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria es desigual, unos tienen un grado, otros tienen un máster. Más que aumentar la formación académica, sería positivo poder trabajar de forma conjunta teniendo diferentes formaciones y maneras de entender la educación. Desde la política educativa y a fin de construir el espacio europeo nos preocupamos de la movilidad transnacional, pero también sería bueno procurar y facilitar la movilidad en el propio sistema educativo y trabajar colaborativamente.

2. El modelo de formación profesional del docente se encuentra entre las propuestas o presiones de la educación superior y las estructuras docentes universitarias y las demandas y exigencias del sistema educativo. Es necesario responder adecuadamente al empleo y las demandas del sistema educativo al mismo tiempo que se forma para la investigación y por medio de ella. Las estructuras universitarias debería redefinirse en base a estos objetivos. No obstante las universidades también tienen recortes económicos y resulta complejo gobernar el caos.
3. En nuestro contexto se insiste en la necesidad de establecer criterios para acceder a los estudios de formación del profesorado. No obstante no puede haber una mayor exigencia, si está no va acompañada de un mayor reconocimiento o una mayor inversión en la formación universitaria.
4. Conectar la formación inicial con la formación permanente al mismo tiempo que con las experiencias innovadoras y creativas que puedan inspirar y contagiar a los docentes tanto en la manera de hacer como de relacionarse con los estudiantes y sus familias. La universidad se rige por las publicaciones, la investigación, los proyectos competitivos, pero en la formación del profesorado se debe jugar con otras reglas, pues lo importante son los contenidos y metodologías de formación inicial y la relación entre teoría y práctica, entre universidades y escuelas.

Referencias

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Libro blanco:** título de grado en magisterio. Volumen 1. Madrid: ANECA, 2004a. Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf>

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Libro blanco**: título de grado en magisterio. Volumen 2. Madrid: ANECA, 2004b. Disponible em: <http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf>

BIRCH, Peter. **The teaching profession in Europe**: practices, perceptions and policies: Eurydice Report, Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015.

KLASSEN, Robert M.; CHIU, Ming Ming. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. Y D. **TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje**: informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

ROS, Montse; MARTÍNEZ, Miquel; PRATS, Enric. **Com volem que sigui la professió docent? Pràctiques, percepcions i polítiques educatives**. Barcelona Fundació Jaume Bofill, 2015.

UNESCO. **Replantear la educación**. Paris: UNESCO, 2015.

Dr^a Nuria Lorenzo-Ramírez
Universidade de Barcelona - Espanha
Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa
E-mail: nuria.lorenzo@ub.edu

Recebido em: 07 de agosto de 2015
Aprovado em: 21 de outubro de 2015

ARTIGO

O papel da motivação na aprendizagem da Economia no ensino médio: um estudo de caso

The role of motivation in learning economics in high school:
a case study

El papel de la motivación en la aprendizaje de economía en la
escuela secundaria: un estudio de caso

Pedro Ribeiro Mucharreira

Universidade de Lisboa – Portugal

Belmiro Gil Cabrito

Universidade de Lisboa – Portugal

Resumo

O presente estudo apresenta os dados parciais de uma investigação de mestrado, centrando-se a investigação realizada no papel da motivação na aprendizagem da Economia no ensino médio, e decorreu numa escola privada nos arredores de Lisboa, em Portugal. A investigação reveste-se de uma natureza qualitativa, não deixando de recorrer a análises quantitativas, sem pretensões de inferência. O objetivo central foi o de procurar perceber o papel da motivação nos resultados de aprendizagem dos alunos, para o que se recorreu a autores como Skinner e Belmont (1993), Bandura (2007), Wormeli (2014) e Vos (2015). No

artigo apresenta-se uma breve revisão da literatura no âmbito da motivação e aprendizagem, da didática da economia, procurando-se perceber o papel de determinados jogos de management, organizados por instituições de ensino superior universitário, nos sujeitos de estudo. As principais conclusões do estudo apontam no sentido de, para os alunos alcançarem sucesso escolar, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, estabelecendo-se relações com a teoria dos afetos, da aprendizagem significativa e por modelagem. O estudo mostra também relações entre a motivação e a participação nos jogos de management, promovidos por instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem. Didática. Economia. Jogos de management. Motivação.

Abstract

This study presents partial data of a master's research, focusing the investigation performed on the role of learning motivation of the Economy in high school, and took place in a private school on the outskirts of Lisbon, in Portugal. This research is coated by a qualitative nature, not leaving to resort to quantitative analysis, without inference pretensions. The main objective was to seek to understand the role of motivation on the results of student learning, and for that it was resorted to authors such as Skinner and Belmont (1993), Bandura (2007), Wormeli (2014) and Vos (2015). In the paper is presented a brief review of the literature in the context of motivation and learning, of the didactic of the economy, seeking to understand the role of certain management games, organized by university institutions of higher education in the subjects of study. The main conclusions of the study point towards that, for students achieve academic success, more important that the daily study is the satisfaction in the study, establishing itself relations with the theory of affects, of the meaningful learning and by modeling. The study also shows relations between motivation and participation in the management games, promoted by institutions of higher education.

Keywords: Didactics. Economy. Learning. Management games. Motivation.

Resumen

Este estudio presenta datos parciales de una investigación de “master” y se centra en el papel de la motivación en la aprendizaje de la Economía en la escuela secundaria. La investigación hay recorrido en una escuela privada en las afueras de Lisboa, en Portugal. Fue una investigación de naturaleza cualitativa, pero se hay recurrido a un análisis cuantitativa, pero sus conclusiones no pueden

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 197-221	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

generalizarse. El objetivo principal era entender el papel de la motivación en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y se recurre a autores como Skinner y Belmont (1993), Bandura (2007), Wormeli (2014) y Vos (2015). El documento presenta una breve revisión de la literatura alrededor de la motivación y de la aprendizaje y así que de la didáctica de la economía y el papel de ciertos juegos de gestión organizados por instituciones de educación superior universitaria, en los sujetos de estudio. Las principales conclusiones del estudio apuntan hacia el éxito académico es más importante disfrutar el aprendizaje que el estudio diario, es posible establecer relaciones con la teoría de los afectos, de aprendizaje significativo y el modelado. El estudio también muestra las relaciones entre la motivación y la participación de los alumnos en los juegos de gestión utilizados.

Palabras clave: Aprendizaje. Didáctica. Economía. Juegos de gestión. Motivación.

Introdução

O estudo que se apresenta centrou a sua análise no papel da motivação na aprendizagem da Economia, em alunos do ensino secundário (ensino médio no Brasil), matriculados numa escola do ensino particular e cooperativo, no ano letivo 2011/2012.

Este artigo baseia-se numa investigação realizada no âmbito de um curso de mestrado, tendo-se constituído como questão de partida, para este estudo, o procurar perceber o que motiva os alunos dos cursos científico humanísticos do ensino secundário para estudar, dando-se particular atenção às áreas económicas.

Na pesquisa, revelou-se importante perceber de que forma a motivação atua e induz o trabalho e estudo dos alunos do ensino secundário e de que forma pode contribuir, ou não, para o seu sucesso escolar e desenvolvimento integral. Considerou-se também relevante para a investigação, analisar o papel de alguns jogos de *management* na motivação dos alunos, desafios organizados por instituições de ensino superior, como a *Católica Lisbon, School of Business and Economics* e *ISCTE Business School*.

Enquadramento Teórico

O sistema educativo em Portugal, não-superior, encontra-se organizado em três níveis sequenciais, educação pré-primária, ensino básico e ensino secundário. Esta investigação centra-se neste último nível (de três anos escolares, do 10º ao 12º ano / 10ª a 12ª série), em alunos matriculados na disciplina de Economia (ensino médio), cujas idades se situam, tipicamente, entre os 15 e os 17 anos.

Tendo presente Santiago et al. (2012), apoiado em muitos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a educação em Portugal, ainda é dado pouco ênfase à autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, quer através de autoavaliação, quer da avaliação inter pares. Para além disto, a avaliação permanece eminentemente sumativa, quando é indispensável ser formativa, dando *feedbacks* aos alunos. Nestes relatórios, tem sido demonstrado que o aluno não se encontra no centro da aprendizagem, sendo que existem elevados níveis de repetência, acima da média da OCDE. Também é recorrentemente evidenciada a questão da motivação e a necessidade de ser promovido o desenvolvimento integral dos recursos humanos da educação, a promoção de estabilidade e o reforço do estatuto da profissão docente, tendo em vista o sucesso dos alunos, potenciando a possibilidade de todos os jovens permanecerem no sistema escolar até aos 18 anos.

De frisar também que têm sido identificados impactos negativos na educação resultantes das medidas de austeridade, implementadas a partir de 2011, com um significativo e contínuo recuo do investimento no setor da educação em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB). O problema é tanto mais grave quanto é verdade que esta redução não é apenas relativa, mas muito mais acentuada em termos absolutos, ao fazermos o paralelo com o recuo do crescimento económico nos últimos anos (SANTIAGO et al., 2012).

Pertencemos a uma sociedade de informação que se encontra em contínua metamorfose, que se cria a si própria, em que o conhecimento se constitui como um recurso flexível, fluido, sempre em expansão, em

que as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa, mas onde o conhecimento, a criatividade e a invenção, são intrínsecos a tudo o que elas fazem (HARGREAVES, 2004). Perante esta evidência, cabe às escolas, como a qualquer outra organização, um elevado sentido proativo e estratégico (ANTUNES e MUCHARREIRA, 2015), devendo caber ao professor dos dias de hoje, muito mais que expor conceitos, procurar relacioná-los com a envolvente, moldar-se à realidade, diversificar as formas como leva o conhecimento aos alunos, aproveitar as suas qualidades inatas para a docência, atender a públicos cada vez mais heterogêneos, promover a justiça, a igualdade de oportunidades.

As disciplinas da área económica têm atualmente uma elevada relevância e os seus conteúdos estão presentes a todo o instante em toda a comunicação social. Esta presença constante não é de agora, já Menezes et al. (1997) a identificava, referindo que essa presença tem que ver com a sua relevância intrínseca, mas também com mudanças no discurso e de *praxis*, após a Revolução Democrática de 25 de Abril e muito particularmente após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia (UE). Menezes et al. (1997) defendem que a tendência é para uma valorização constante da Economia no ensino em geral, embora, segundo Cabrito e Oliveira (1992), não raras vezes, estas disciplinas terem um aparente estatuto de menoridade por parte de outros docentes, porventura por desconhecimento do verdadeiro sentido e alcance dos conteúdos programáticos destas disciplinas da área económica. Cabrito e Oliveira (1992) relevam bastante o papel das disciplinas da área para um efetivo desenvolvimento integral dos alunos.

Tendo por base Roldão (2009), o professor deve transmitir aos seus discentes um *fazer aprender*, onde se pressupõe que estes assumam a consciência de que a aprendizagem só ocorre e só é significativa se cada um se apropriar dela ativamente, sendo de relevar o papel da avaliação ao serviço dessa aprendizagem, assumindo assim um sentido e alcance bastante alargado, exemplarmente exposto por Perrenoud (1999) quando perspetiva a avaliação num octógono de forças.

Dentro deste cenário, as disciplinas da área económica assumem grande importância, contribuindo, em conjunto com as restantes ciências, para que os alunos construam uma aprendizagem consistente e alargada. É uma aprendizagem que possibilita a construção de um elevado poder de observação e análise, a capacidade e espírito críticos na observação da realidade económica, a capacidade de negociação e fomento do trabalho em equipa, desenvolvendo a curiosidade com abertura à inovação, preparando o aluno com todo o *know how* e métodos de trabalho necessários para a sua vida profissional futura e, a nível pessoal, para a construção de um cidadão ativo capaz de viver a sua cidadania nesta sociedade em constante metamorfose.

Cabe ao docente tomar para si um papel relevante, para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma cooperativa e onde haja espaço para a criatividade, para a autonomia e para a solidariedade, colocando problemas do mundo exterior para dentro da sala de aula, à luz da designada ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas (DEWEY, 1976). Será importante que os docentes deste grupo disciplinar demonstrem uma grande versatilidade, capacidade de autoaprendizagem, espírito inovador e também um enorme investimento em recursos didáticos e numa permanente formação contínua docente (MUCHARREIRA, 2014).

Na esteira destas pretensões, torna-se essencial ter em atenção a questão da motivação. Como nos sugerem Jesus (2008) e Wormeli (2014), um ponto de partida imprescindível é o estabelecimento de um bom relacionamento pessoal entre docente e aluno, a designada *relação de agrado*. O professor que queira motivar os seus alunos tem que viver intensamente a sua profissão, envolver e deixar-se envolver, pois o professor tem o dever moral, segundo Steiner (2005), de ter plena consciência da magnitude e do mistério da sua profissão, porque ensinar com seriedade é lidar com o que existe de mais vital num ser humano.

É assim necessário investigar quais são os reais interesses dos alunos, pois estes aprenderão melhor e mais facilmente se conseguirem

perceber o objetivo daquilo que estudam e de que forma aquilo lhes poderá servir (WORMELI, 2014). Para Tyler (1976), a educação é um processo que envolve os esforços ativos do próprio aluno. Este só aprenderá aquilo que lhe despertar interesse e o que puder executar na prática, sem nunca esquecer, como refere Canário (2001), o caráter único e irrepitível de cada contexto de ensino e de avaliação. Em suma, o docente de Economia, à semelhança de todos os outros docentes, mas através da especificidade da sua área do saber, tem a possibilidade de promover, nos seus alunos, a motivação e o trabalho necessários para uma efetiva aprendizagem.

O conceito de motivação é alvo de muitas interpretações, nem sempre unânimes, que levam a uma multiplicidade de opiniões (Pinto, 2001). Apesar disto, está provado que a motivação pode ser a chave do envolvimento dos alunos, que vitaliza qualquer tipo de operacionalização (CARVALHO, 2007 e WORMELI, 2014). Motivar em educação é criar a necessidade de aprender, é fazer com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades, promovendo-se assim um desenvolvimento integral dos mesmos.

Como nos sugere Lemos (1993), a questão da motivação é, enquadrada no contexto educativo, frequentemente apontada como um dos fatores responsáveis pelo sucesso escolar. Nesse sentido, para Marujo et al. (2011), é crucial que as escolas eduquem para o otimismo, salientando, tal como Machado (2011), a importância de professores e alunos motivados. Alunos motivados aprendem mais e melhor e o seu percurso escolar será mais longo, pois estará revestido de um maior sucesso (SKINNER e BELMONT, 1993).

Tendo presente Chen et al. (2011) e Vos (2015), os resultados de alguns estudos têm apontado para a valorização das aprendizagens não-formais, através do recurso a jogos de simulação, recursos pedagógicos que elevam os níveis motivacionais, envolvendo os alunos, permitindo o desenvolvimento de competências, corroborando esta tese Lopes e

Oliveira (2013) que especificam que a melhoria de competências se centra no reforço do pensamento estratégico, de resolução de problemas e adaptabilidade a novas situações, capacidades crescentemente essenciais ao nível académico e profissional. Jones et al. (2014) indicam que estes recursos pedagógicos fazem ainda mais sentido quando estamos perante disciplinas da área económica, pois permite ao aluno aprender em contexto virtual, resguardando-o dos riscos que existem, muitas vezes, no contexto real.

Metodologia

Em termos de metodologia de investigação, a pesquisa assumiu uma natureza qualitativa, materializada num estudo de caso múltiplo, seguindo os pressupostos de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994).

A investigação incidiu numa escola privada, da área metropolitana de Lisboa, em Portugal, constituindo-se como sujeitos de estudo 26 alunos, 4 responsáveis escolares, 1 responsável de comunicação de instituição de ensino superior organizadora dos jogos de management e 1 especialista da área da gestão de recursos humanos e *coaching*, sendo que, para este artigo, apenas se apresentam os dados resultantes das entrevistas por questionário, aplicados aos alunos.

Dos alunos inquiridos, 62% eram do sexo masculino e 38% do sexo feminino. Quanto à sua distribuição por anos de escolaridade, 31% estavam matriculados no 10º ano, 15% no 11º ano e no 12º ano, com maior expressão, 54% dos alunos. No que diz respeito às faixas etárias, o valor mais expressivo correspondia aos alunos com 17 anos, com 38%, logo seguido pelos alunos com 15 anos (23%). Os alunos de 16 e de 18 anos correspondiam, cada subgrupo, a 15% do total, enquanto os alunos com 19 anos tinham um peso residual (8%).

A amostra foi intencional, julgada a mais pertinente e consistente para aplicar neste estudo de caso múltiplo. Aos 26 alunos foi aplicado o inquérito por questionário; na maioria das questões colocadas, as respostas eram fechadas, recorrendo-se a uma escala de *Likert* de 5 pontos.

Tendo em conta que os sujeitos de estudo foram alunos, assume-se assim um estudo de caso múltiplo (YIN, 2001). Tanto Duarte (2008), como Yin (2001) defendem que quando estamos perante investigação em contexto educativo, então, a opção por um estudo de caso fará ainda mais sentido. Stake (1998) salienta que o estudo de caso em educação permite analisar em concreto toda a complexidade do sistema escolar.

A análise de conteúdos seguiu o preceituado em Bogdan e Biklen (1994), sendo que no caso específico da análise, organização e tratamento dos dados dos questionários, se recorreu ao programa STATISTICA. Também como referem Quivy e Campenhoudt (1992) os métodos de análise de conteúdo, implicam necessariamente a aplicação de técnicas relativamente precisas, *vide* o cálculo das frequências relativas ou as coocorrências dos termos utilizados.

Nos questionários, como já referido, foi realizada uma análise quantitativa dos dados, utilizando-se para o seu tratamento, predominantemente, a estatística descritiva, com incursões pontuais no domínio da estatística inferencial, que é a designação atribuída ao conjunto de técnicas analíticas utilizadas para se identificar e caracterizar relações entre variáveis.

Resultados

Após o respetivo tratamento dos dados, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, com particular enfoque nos dados resultantes dos questionários aplicados aos sujeitos de estudo. As perguntas que de seguida se apresentam e que fazem parte das entrevistas por questionário aplicadas, remetiam para uma associação livre de ideias.

Foi pedido aos alunos que indicassem 5 palavras que julgassem melhor caracterizar as causas e, por outro lado, as consequências da motivação. Das respostas, após tratamento, resultam as tabelas seguintes, onde são apresentadas apenas as expressões até 3 registos.

Quadro 1 – Frequências Absolutas e Relativas - Causas da Motivação

Causas da Motivação	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Amigos/Amizade/Família	13	10,0
Resultados/Futuro/Objetivos/Desempenho	9	6,9
Trabalho/Emprego/Empregabilidade/Carreira	9	6,9
Empenho/Participação/Determinação/Força	7	5,4
Prêmios/Recompensas/Dinheiro/Salário	6	4,6
Interesse/Curiosidade	5	3,8

No que diz respeito às causas da motivação notam-se algumas evidências no sentido de valorização da componente humana, quando se observam referências ao grupo “Amigos/Amizade/Família”, com um peso de 10%, como um forte referencial e conducente à motivação do aluno.

Outras componentes muito valorizadas são as respeitantes aos resultados e aos projetos futuros, como a carreira, tendo cada uma destas, 6,9% de referências. Com menor peso relativo, verificaram-se expressões associadas aos conteúdos programáticos e às notas, ambas apenas com 2,3% de peso percentual.

Quadro 2 – Frequências Absolutas e Relativas – Consequências da Motivação

Consequências da Motivação	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Aproveitamento / Estudo/Aprendizagem/Conhecimento	16	12,8
Sucesso/Prestígio/Reconhecimento	15	12,0
Felicidade/Alegria/Satisfação/Ânimo	14	11,2
Empenho/Dedicação/Esforço/Participação/Determinação	14	11,2
Trabalho/Emprego/Empregabilidade/Carreira	9	7,2
Prêmios/Recompensas/Dinheiro/Salário	7	5,6
Conteúdos/Temas/Matéria	3	2,3
Notas/Avaliação	3	2,3

No que concerne às consequências, evidencia-se um maior consenso por parte dos sujeitos estudados, sobressaindo expressões associadas a um horizonte temporal no curto prazo, como “Aproveitamento/Estudo/Aprendizagem/Conhecimento” com uma taxa de resposta na ordem dos 12,8%, bem como “Sucesso/Prestígio/Reconhecimento” e “Felicidade/Alegria/Satisfação” com 12% e 11,2%, respetivamente. Com um peso menos significativo, mas já relacionadas com consequências a longo prazo, temos expressões como “Resultados/Futuro/Objetivos” e “Prêmios/Recompensas/Dinheiro/Salários”, ambas com 5,6%.

De realçar que as “Notas”, com 1,6%, não parecem ser uma consequência natural de maiores níveis motivacionais. Comparando até as causas e consequências, existem evidências que apontam no sentido de as notas poderem exercer um maior estímulo ao nível das causas do que propriamente ao nível dos efeitos.

Com a maior concentração de respostas em algumas expressões, os alunos parecem assim perceber mais facilmente quais os impactos da motivação, não existindo tanta unanimidade em como aí chegar, quais os fatores motivacionais decisivos.

Apresenta-se de seguida, em síntese e recorrendo a duas “nuvem de palavras”, os dados apresentados anteriormente, relativos às causas e consequências da motivação.

Figura 1 – Nuvem de Palavras “Causas da Motivação”



relação afetiva com a escola, somente 2 alunos revelaram não gostar, não se sentirem bem na escola. Os dados parecem também demonstrar um grande afastamento dos alunos em relação a uma participação mais informal na escola; neste caso, a associação de estudantes da escola.

Quadro 4 – Análise Estatística – “Estar Motivado na Escola”

	Valid N	Mean	Mode	Frequency of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Boas notas nos testes	26	4,4	4	16	4	5	0,246
Ter bons amigos	26	4,3	4	13	1	5	0,765
Participar nas atividades escolares	26	2,9	3	17	1	5	0,586
Boas notas nos trabalhos	26	4,4	4	15	3	9	1,214
Boa participação	26	4,0	4	15	3	5	0,439
Ser assíduo e pontual	26	3,5	3	9	1	5	1,299
Boa relação com a direção	26	3,1	3	14	1	5	0,714
Boa relação com os professores	26	4,2	4	16	3	5	0,375
Boa relação com os auxiliares	26	3,4	4	11	2	5	0,635
Figurar no quadro de mérito	26	3,5	4	10	1	5	1,060
Figurar no quadro de excelência	26	3,5	4	9	1	5	1,139

Tentando entender melhor o que representa estar motivado, em termos concretos, os fatores com maior expressão foram as boas notas, tanto nos testes como nos trabalhos, bem como a criação de laços afetivos, ter bons amigos. Parece atribuir-se menor importância a representações como a boa relação com a direção, talvez pelo distanciamento natural que a direção tem na vida quotidiana dos alunos e, com grande destaque, o facto de o aluno participar em todas as atividades escolares.

Quadro 5 – Análise Estatística – “Metodologias de Aula Motivadoras”

	Valid N	Mean	Mode	Frequency of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Aulas expositivas	26	3,3	3	11	2	5	0,622
Aulas práticas	26	4,4	5	16	2	5	0,886
Aulas investigação	26	4,2	4	13	3	9	1,442
Trabalhos em grupo	26	3,8	4	15	1	9	1,922
Aulas com material audio/vídeo	26	4,0	4	12	2	9	1,639
Aulas recursos LMS	26	3,5	3	13	2	9	1,699
Aulas interação professor-aluno e aluno-aluno	26	3,8	4	12	2	9	1,705

Procurando respostas ao nível das metodologias a adotar pelos docentes em sala de aula e sua relação com a motivação, os respondentes transmitiram a ideia que se sentem mais motivados com aulas práticas e de investigação, tendo uma postura menos positiva em relação às aulas expositivas e aulas com recurso a plataformas *Learning Management System* (LMS), isto apesar da existência, na escola, da plataforma *Moodle*, com diferentes recursos didáticos.

Quadro 6 – Análise Estatística – “Relevância dos Jogos de Management para reforço dos conteúdos da disciplina de Economia”*(continua)*

	Valid N	Mean	Mode	Frequency of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)	26	4,0	4	12	1	5	0,880
Jogo do Investimento (ISCTE)	26	4,3	4	12	3	5	0,462
11 e 12 Horas Gestão (ISCTE)	26	3,9	Multiple	9	1	5	1,306
PUBLIdevoradores (ISCTE)	26	3,2	3	10	1	5	1,202

(conclusão)

Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)	26	3,0	3	19	1	5	0,519
Concurso PORDATA (AEEP)	26	3,3	3	18	1	5	0,702
Outros	1	3,0	3	1	3	3	

O intuito desta questão foi a de procurar perceber a relevância dada pelos alunos, para reforço de conhecimentos (aprendizagem não-formal) na disciplina de Economia, a alguns jogos de management, organizados maioritariamente por instituições de ensino superior.

Registou-se uma maior convergência no sentido de considerar o “Jogo do Investimento”, organizado pela *ISCTE Business School*, como aquele que permite um complemento importante às aprendizagens formais em sala de aula.

Outros jogos didáticos tidos em conta, foram a “Semana de Economia e Gestão” e “11 e 12 Horas de Gestão”. O “Jogo do Investimento” desafia os alunos a efetuarem investimentos bolsistas, a “Semana de Economia e Gestão” apresenta um *case study* de uma multinacional, incentivando os alunos a apresentar propostas inovadoras, enquanto o “11 e 12 Horas de Gestão” pretende estimular o lançamento de *start ups*, estimulando o empreendedorismo.

Do lado oposto, apresentavam-se o “PUBLIdevoradores” e o “Prémio Professor Mário Ruivo”, ambos a exigirem a criação de vídeos, o primeiro relacionado com o *marketing* e publicidade e o segundo relativo ao cluster da *blue economy* (economia do mar).

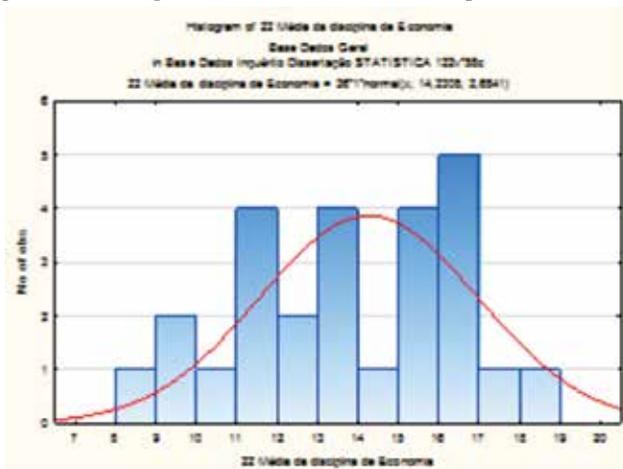
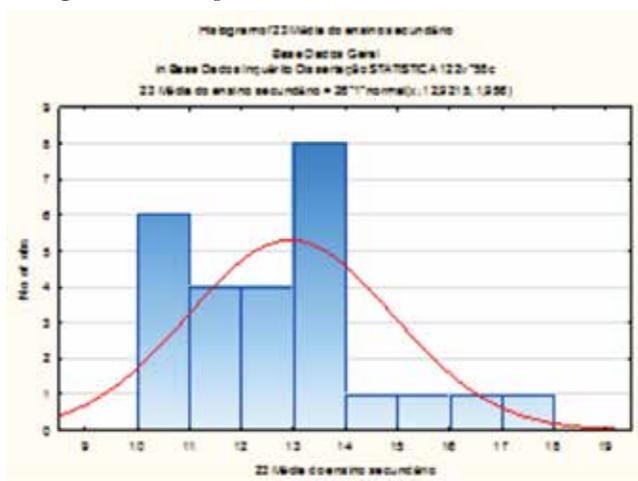
Quadro 7 – Análise Estatística – “Relevância dos Jogos de Management para reforço dos níveis motivacionais”

	Valid N	Mean	Mode	Frequency of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)	26	4,2	4	11	2	5	0,695
Jogo do Investimento (ISCTE)	26	4,5	5	15	2	5	0,500
11 e 12 Horas Gestão (ISCTE)	26	4,0	5	12	1	5	1,520
PUBLIdevoradores (ISCTE)	26	3,7	3	10	1	5	1,275
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)	26	3,2	3	18	1	5	1,015
Concurso PORDATA (AEEP)	26	3,1	3	18	1	5	0,906
Outros	1	3,0	3	1	3	3	

O propósito desta questão, no seguimento da anterior, deriva para as questões motivacionais, ou seja, procurou perceber-se a relevância dos mesmos jogos didáticos para a elevação dos níveis motivacionais, não só pela simples participação, mas também no caso de o aluno ou equipa serem premiados.

Os dados acompanham os da questão anterior, onde o “Jogo do Investimento” parece manter um destaque consensual, denotando-se um reforço do papel do “PUBLIdevoradores”, como exemplo de uma atividade que não apostando tanto nos conteúdos, consegue, pela via dos processos, incutir nos alunos alguma dinâmica e reforçar os seus índices motivacionais.

Nas figuras seguintes apresentam-se, para o ano letivo que serviu de referência ao estudo, valores relativos às avaliações dos alunos, comparando a situação na disciplina de Economia, com a sua média geral no ensino secundário (ensino médio) – em termos globais e por ano de escolaridade -, até esse momento.

Figura 3 – Histograma relativo à Média da disciplina de Economia**Figura 4** – Histograma relativo à Média do Ensino Médio

Analisando o histograma relativo às médias na disciplina de Economia, a amostra segue um modelo mais próximo da distribuição normal, quando se compara com a amostra relativa à média do ensino secundário, onde se constata uma maior assimetria à direita da distribuição.

Constata-se que a média de Economia possui maior dispersão; contudo, as médias são mais elevadas que as médias do ensino secundário em termos gerais. A classe modal mais expressiva na primeira análise situa-se entre 16 e 17 valores, enquanto na segunda análise, a classe modal mais expressiva situa-se entre 13 e 14 valores.

Figura 5 - Box Plot relativa à Média da disciplina de Economia, por Ano de Escolaridade

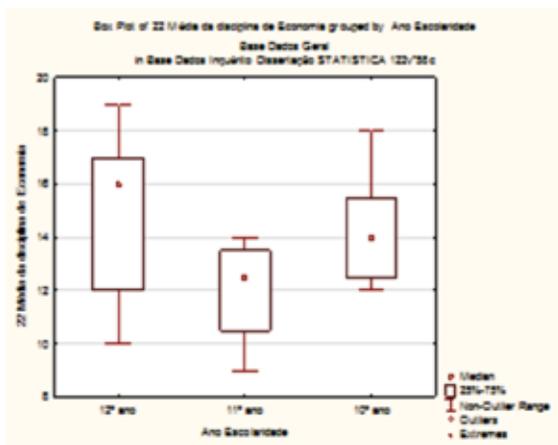
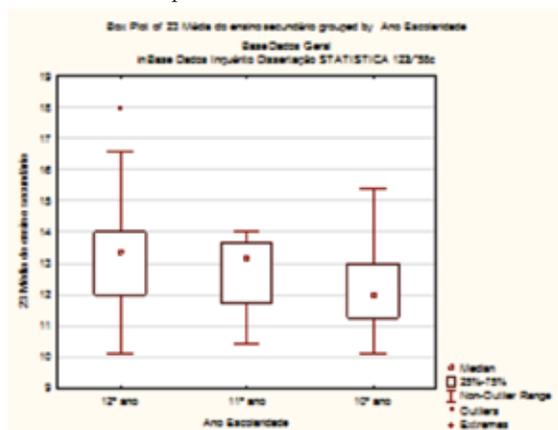


Figura 6 - Box Plot relativa à Média do Ensino Médio, por Ano de Escolaridade



Analizadas as figuras 5 e 6, relativas à *box plot* das médias da disciplina de Economia e do ensino secundário em geral, por ano de escolaridade, sobressai que os alunos do 12º ano apresentam médias mais altas, sendo de registar uma maior simetria das médias na vertente do ensino secundário vistas no seu conjunto, com média a rondar os 12/13 valores. As médias na disciplina de Economia registam uma maior assimetria, com o 12º ano a ter uma mediana nos 16 valores, o 11º ano pouco acima dos 12 valores e o 10º ano, por seu turno, a fixar-se nos 14 valores. Estas diferenças poderão explicar-se pelo 11º ano ser o último ano da disciplina bianual de Economia A, sujeita a avaliação externa, com uma eventual correção das avaliações em relação ao 10º ano, enquanto a disciplina de Economia C no 12º ano é uma disciplina anual, não sujeita a avaliação externa e onde os alunos mobilizam mais facilmente os conhecimentos e competências dos anos letivos anteriores.

Ao realizar-se algumas análises de natureza quantitativa, foi possível encontrar algumas relações entre variáveis, que naturalmente refletem a realidade específica deste campo e sujeitos de estudo.

Quadro 8 – Análise de Variância (Gosto em Estudar – Média do Ensino Médio)

Univariate Tests of Significance for 23 Média do ensino secundário (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition

	SS	Degr. of - Freedom	MS	F	p
Intercept	4359,045	1	4359,045	1356,573	0,000000
3 Gosta estudar?	18,528	1	18,528	5,766	0,024443
Error	77,119	24	3,213		

Analizando os dados obtidos pela análise de significância, e dando um *p-value* inferior a 0,05, rejeitamos assim a H_0 , hipótese nula, logo, podemos considerar, para esta investigação apenas, com um grau de confiança de 95%, que as variáveis são dependentes. Podemos inferir que a média do ensino secundário é fortemente condicionada pelo gosto em estudar, por uma relação de afeto, tal como expresso por Vygotsky (2000), que defende que os educandos necessitam de interações sociais

apropriadas, o que envolve a afetividade. Vygotsky aponta-nos que o pensamento tem origem na área da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, afetos e emoção. Notam-se algumas evidências que corroboram que a afetividade é muito importante para a aprendizagem, refletindo-se na avaliação e sucesso escolares. Esta posição é defendida por muitos outros autores, como Tyler (1976), Amado et al. (2009) e Fernandes (2011), para quem a afetividade desempenha um papel nuclear e decisivo na constituição e funcionamento da inteligência, intimamente ligada a uma efetiva aprendizagem.

Conclusões

Apesar do estudo ser de natureza qualitativa e ter como limitação o facto de ser uma amostra reduzida, de 26 alunos, não deixa de apontar algumas evidências que podem ser aprofundadas em estudos posteriores. Uma das principais evidências deste estudo é o facto de, para os alunos alcançarem sucesso escolar e, assim, uma aprendizagem proficiente e integral, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, o forte e íntimo envolvimento do sujeito com o ato de estudar, pesquisar e mobilizar o conhecimento, reforçando competências (MUCHARREIRA, 2012).

O estudo parece apontar para o expresso por Arends (2008), quando este relaciona os fatores condicionadores da motivação e o sucesso escolar. Pode concluir-se também que a motivação apresenta um papel muito importante na aprendizagem, indo ao encontro de Carvalho (2007) quando defende que a motivação está claramente associada a uma situação de bom ensino. Neste estudo, não assumindo a motivação um caráter exclusivo, é um fator determinante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (SKINNER e BELMONT, 1993; SIMÃO et al., 2010).

O estudo registou evidências que vão ao encontro do expresso por

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 197-221	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Bandura (2007), para a importância da aprendizagem por modelagem, e para a necessidade das práticas docentes serem reajustadas em função das crescentes mudanças e expectativas dos alunos, fruto de novos paradigmas sociais, onde a questão da afetividade assume um papel fundamental no processo de construção de conhecimento e desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2000 e FERNANDES, 2011). Quando na relação entre os alunos e a comunidade escolar existe afetividade, estes conseguem atingir altos níveis de satisfação, contentamento e felicidade, por fazerem parte integrante de um todo que os reconhece e valoriza.

Inserida num contexto mais alargado, mas com um papel nuclear, a disciplina de Economia, no ensino médio, pode levar a um reforço da motivação, da afetividade no estudo, e do alcance de efetivas e duradouras aprendizagens nos alunos. Para tal, é também de assinalar e relevar, o contributo dos jogos didáticos da área económica, organizados por instituições de ensino superior, como a *Católica Lisbon, School of Business and Economics* e a *ISCTE Business School*, indo assim ao encontro do exposto por Chen et al. (2011), Lopes e Oliveira (2013), Jones et al. (2014) e Vos (2015).

Os inquéritos aplicados aos alunos registaram evidências indiciadoras de que a existência de bons professores, que adotam métodos de ensino diversificados, é uma condição essencial para o aluno elevar os seus níveis motivacionais, sendo estes visíveis, concretamente, no bom aproveitamento nos testes e nos trabalhos realizados, enquadrando-se estes dados no defendido por Skinner e Belmont (1993).

A motivação será um aspeto, entre muitos outros, a que os professores devem dar atenção, procurando envolver os alunos na aprendizagem. Uma tarefa que se materializará cada vez mais num misto de ciência, mas também de arte, pois, partilhando inteiramente a convicção de Steiner (2005), não há, de facto, ofício mais privilegiado que o de ser professor.

Referências

AMADO, João; FREIRE, Isabel; CARVALHO, Elsa; ANDRÉ, Maria João. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo**, v. 8, p. 75-86, 2009.

ANTUNES, Marina; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Os Intangíveis no *Balanced Scorecard*: A sua relevância na gestão empresarial e na estratégia do negócio. **Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting**. v. 1 (1), p. 104-120, 2015.

ARENDS, Richard. **Aprender a Ensinar**. 7. ed. Lisboa: McGrawHill, 2008.

BANDURA, Albert. **Teoria Social-Cognitiva – Conceitos Básicos**. Lisboa: Artmed, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CABRITO, Belmiro Gil; OLIVEIRA, Maria da Luz. **Didáctica das Ciências Económico-Sociais**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

CANÁRIO, Rui (2001). Aprendizagem ao longo da vida. In CONFERÊNCIA AGÊNCIA SÓCRATES E LEONARDO DA VINCI. **Livro de Resumos**, Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: http://www.sri.uminho.pt/Uploads/Doc_COMO_PROMOVER_MDocentes.pdf

CARVALHO, Elsa. **Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.

CHEN, Zhi-Hong; LIAO, Calvin; CHIEN, Tsai; CHAN, Tak-Wai. Animal companions: Fostering children's effort-making by nurturing virtual pets. **British Journal of Educational Technology**. v. 42 (1), p. 166–180, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE, José. Estudos de Caso em Educacao. **Revista Lusófona de Educacao**, v. 11, p. 113-132, 2008.

FERNANDES, Maria Justina. **Inclusão: A Afetividade e as Relações Interpessoais na Aprendizagem**. 188f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Orientadora: Professora Doutora Paula Henriques dos Santos.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2004.

JESUS, Saúl Neves de. **Estratégias Para Motivar os Alunos**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

JONES, David; CHANG, Maiga; KINSHUK. Pecunia - A Life Simulation Game for Finance Education. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 9 (1) p. 7-39, 2014.

LEMOS, Marina Serra de. **A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula**. 733f. Tese (Doutoramento em Psicologia). Universidade do Porto, Porto, 1993. Orientador: Professor Doutor Albano Estrela.

LOPES, Nuno; OLIVEIRA, Isolina. Videojogos, *Serious Games* e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. **Educação, Formação & Tecnologias**. v. 6 (1), p. 4-20, 2013.

MACHADO, Joaquim. **Pais que educam, professores que amam**. Lisboa: Marcador, 2011.

MARUJO, Helena; PERLOIRO, Maria de Fátima; NETO, Luís. **Educar para o Optimismo**. Lisboa: Editorial Presença, 2011.

MENEZES, Isabel; XAVIER, Elisabete; CIBELE, Carla. **Representação dos Valores – A Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico**. Lisboa: Inovação Educacional, 1997.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. O papel da formação contínua na (re) construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente. In V FÓRUM DE JOVENS INVESTIGADORES, 2014. Lisboa. **Livro de Resumos do V Fórum de Jovens Investigadores**, p. 55-56, Lisboa:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 197-221	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/459831.PDF>

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. **Motivação e Aprendizagem: A Didática da Economia no Ensino Secundário - um estudo de caso.** 184f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Potencial Humano). Instituto Superior de Gestão, Lisboa, 2012. Orientador: Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, Amâncio da Costa. **Psicologia Geral.** Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). **Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor.** Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTIAGO, Paulo; DONALDSON, Graham; LOONEY, Anne; NUSCHE, Deborah. **OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.** Paris: OECD Publishing, 2012.

SIMÃO, Ana Margarida; MIRANDA, Guilhermina; BAHIA, Sara. **Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino.** Lisboa: Relógio d'Água, 2010.

SKINNER, Ellen; BELMONT, Michael. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology.** v. 85(4), p. 571-581, 1993.

STAKE, Robert. **Case studies - Handbook of qualitative research.** Thousands Oaks: Sage Publications, 1998.

STEINER, George. **As Lições dos Mestres.** Lisboa: Gradiva, 2005.
TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 197-221	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

VOS, Lynn. Simulation games in business and marketing education: How educators assess student learning from simulations. **The International Journal of Management Education**. v. 13, p. 57-74, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WORMELI, Rick. Motivating Young Adolescents. **Educational Leadership**. September 2014. p. 26-31, 2014.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Doutorando Pedro Ribeiro Mucharreira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa –Portugal

Professor Assistente Convidado no Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa

Doutorando em Formação de Professores

Colaborador na Unidade de Investigação e

Desenvolvimento em Educação e Formação

E-mail: pedro.mucharreira@campus.ul.pt

Dr. Belmiro Gil Cabrito

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa –Portugal

Professor Associado Aposentado no Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa

Membro do Grupo de Investigação de Formação de Adultos

Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em

Educação e Formação

E-mail: b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Recebido em: 03 de agosto de 2015

Aprovado em: 03 de novembro de 2015

ARTIGO

Docência universitária: o professor universitário e sua formação

University teaching: the university professor and his training

Docencia universitaria: el profesor universitario y su formación

Nadiane Feldkerber

Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Resumo

Neste estudo são desenvolvidos os conceitos de docência universitária, professor universitário e formação docente com base em autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) e Nóvoa (2009, 2011). O objetivo do trabalho é discutir teoricamente e refletir sobre a docência e, mais especificamente, sobre quem é o professor universitário e como ocorre a sua formação. As teorias e análises apresentadas mostram algumas contradições subjacentes ao professor universitário no tocante a sua identidade profissional, “preparação” para a docência e conhecimentos profissionais.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Professor universitário.

Abstract

In this study developed the concepts of university teaching, university professor and teacher training based on authors such Pimenta and Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) and Nóvoa (2009, 2011). The objective was to discuss theoretically and to reflect about the teaching and, more specifically, about who is the university professor and as occurs their training. The presented theories and analyzes show some underlying contradictions to the professor regarding their professional identity, "preparation" for teaching and professional knowledge.

Keywords: Teaching. Teacher training. University professor.

Resumen

En este estudio son desarrollados los conceptos de docencia universitaria, profesor universitario y formación docente con base en autores como Pimenta y Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010a, 2010d) y Nóvoa (2009, 2011). El objetivo de este trabajo es discutir teóricamente y reflexionar sobre la docencia y, más específicamente, sobre quien es el profesor universitario y cómo ocurre su formación. Las teorías y los análisis presentados muestran algunas contradicciones subyacentes a los profesores universitarios con respecto a su identidad profesional, su “preparación” para la docencia y su conocimiento profesional.

Palabras clave: Docencia. Formación docente. Profesor universitario.

Apresentação do tema

*“Mas será que queremos mesmo ter bons professores?
O que temos feito por isso?” (NÓVOA, 2011, p. 09)*

No Brasil, a educação chamada de básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Após a conclusão da educação básica, o aluno está apto a ingressar na educação superior. É interessante pensar o adjetivo *superior* que acompanha a palavra educação quando se trata desse nível de ensino. O que significa dizer que a educação é superior? É superior porque está acima de algo? Ou o superior refere-se somente ao maior nível de ensino? A seguir trago alguns apontamentos ^(continua) sobre a educação superior e a docência nesse nível de ensino que ajudam a pensar essas questões.

Desenvolvendo conceitos e análises

Sobre a educação superior no Brasil, o artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei de número 9.394 de 1996 - orienta que essa “será ministrada em instituições de ensino

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 223-247	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

(conclusão)

superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). As instituições de ensino superior (IES) podem ser universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. É nesse contexto que Cunha (2010b) aponta que a LDB de 1996 “reconheceu diferentes tipos de educação superior, incluindo opções acadêmicas centradas na missão do ensino, quebrando a tríade da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, definidas constitucionalmente em 1988” (p. 76).

A universidade¹ é então *uma* das instituições que oferece a educação superior e ela possui como uma de suas orientações a mencionada indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme a LDB, em seu artigo 52, “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Segundo Rios (2011) a universidade pode ser vista, através da docência, da investigação e da extensão, como um “centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres” (p. 232). Entretanto, a autora assinala que a universidade, como instituição educativa, *deveria* articular o ensino, a pesquisa e a extensão, o que sinaliza para o fato de que, por vezes, essa indissociabilidade não ocorre. Portanto, é preciso vivificar a ideia da universidade como instituição educativa que articula o ensino com a pesquisa e com a extensão.

A universidade é uma das instituições com finalidade de “formar profissionais críticos e criativos” (RIOS, 2011, p. 232) ou, ainda, preparar os indivíduos “para o exercício de atividades profissionais” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103). Assim, a educação superior volta-se a “uma formação de alto nível intelectual e científico” (TARDIF, 2008, p. 39). É na universidade que muitos cidadãos buscam formação, objetivando a conquista de melhores oportunidades de trabalho e consequente valorização profissional.

¹ A educação superior não ocorre somente na universidade. A atual LDB (1996) admite uma série de instituições de ensino superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Porém, para o momento, os detalhes apresentados referem-se mais especificamente ao docente/professor da universidade.

No Brasil, nos últimos anos, a inserção na educação superior aumentou significativamente. Segundo o Censo da Educação Superior de 2012, “Em 2012, o número de matrículas superou a marca dos 7 milhões, tendo registrado um incremento de 4,4% em relação aos dados de 2011 e uma média anual de crescimento de 5,7% desde 2009”. (BRASIL, 2014, p. 57). Nas tabelas a seguir é possível visualizar, no período de 2009 a 2012, a evolução no número de matrículas de graduação e a evolução no número de concluintes de cursos de graduação no Brasil. Esses números envolvem o ensino presencial e o a distância, bem como cursos de graduação em instituições públicas e privadas.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas de graduação, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2009-2012.

Organização Acadêmica	2009	2010	2011	2012
Total	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688
Faculdade	1.784.046	1.990.402	2.084.671	2.027.982
Centro Universitário	795.033	836.680	921.019	1.085.576
Universidade	3.306.845	3.464.711	3.632.373	3.812.491
IF/CEFET	68.097	87.506	101.626	111.639

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014, p. 57)

Tabela 2 - Evolução do número de concluintes de cursos de graduação, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012.

Categoria Administrativa	2009	2010	2011	2012
Brasil	959.197	973.839	1.016.713	1.050.413
Federal	93.510	99.945	111.157	111.165
Estadual	93.049	72.530	87.886	96.374
Municipal	20.318	18.122	19.322	30.007
Privada	752.320	783.242	798.348	812.867

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014, p. 69)

Apesar de se ver, pela comparação das tabelas, uma diferença significativa entre o número de matrículas e o número de formandos na educação superior durante o mesmo período, enfatizo o crescimento contínuo tanto do número de matrículas quanto do número de alunos formados. Conforme o relatório do Censo da Educação Superior de 2010, vários são os fatores vinculados a essa expansão do número de matrículas:

do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. (BRASIL, 2011, p. 3).

Com a expansão da educação superior ocorre também o aumento da contratação de novos professores para atuar nesse nível de ensino. A LDB orienta que os profissionais da educação devem ingressar nas instituições de ensino superior “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996 - inciso I, artigo 67). A mesma Lei estabelece que cabe às Universidades terem “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (inciso II, artigo 52). Em 1996, quando aprovada essa Lei, talvez pelo pouco número de docentes mestres e doutores, começou-se a valorizar essa titulação. Recentemente, através dos editais de seleção para o ingresso no magistério superior público, é possível perceber que a quase totalidade dos concursos exige a titulação de doutorado, eventualmente a de mestrado.

Pensando no ingresso na carreira docente superior, lembro-me de Zabalza (2004, p. 137), quando aponta que “É difícil que um profissional com uma coesa bagagem profissional possa, hoje em dia, enfrentar um processo de seleção com jovens pós-graduados cujo maior mérito é ter se dedicado exclusivamente a fazer sua tese de doutorado”.

Apesar de Zabalza ter desenvolvido seu estudo no contexto espanhol, sua ponderação condiz com a realidade brasileira. Os editais de seleção docente, principalmente para a atuação na educação superior pública brasileira, têm exigido a titulação de doutor. Dentre outros, percebo dois efeitos disso, que merecem, talvez em outro momento, ser explorados e discutidos: 1. recém-doutores, por vezes jovens, ingressam na carreira sem necessariamente terem experiência profissional na área em que atuarão formando profissionais; 2. profissionais com vasta e densa trajetória profissional não atingem a docência superior por não possuírem título de mestrado e/ou doutorado.

Depois do ingresso é provável que o professor se interesse pela sua progressão funcional na carreira. Essa progressão na docência superior pode ocorrer por titulação (mestrado, doutorado) ou pela avaliação de desempenho acadêmico (atividades de ensino, orientação, extensão, pesquisa, qualificação, produção intelectual, premiações). O que chama a atenção é o fato de que a progressão na docência pelo desempenho acadêmico atribui muitas vezes uma pontuação maior à produção intelectual em detrimento às atividades de ensino - mesmo sabendo que o ensino é o eixo central do trabalho do professor e que esse trabalho é desenvolvido em uma instituição *de ensino*.

Analisando o ingresso e a progressão na carreira docente superior, parece-me que o aspecto que pouco é considerado é justamente a docência. O ingresso e a progressão na carreira docente não dependem do ensino, da prática pedagógica ou da formação para tal atividade. Alguns autores como Anastasiou (2011), Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2004), Cunha (2010c) e Pimenta e Anastasiou (2002) vêm discutindo essa questão. Entre esses autores, Isaia e Bolzan (2004) afirmam:

a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. (p. 1).

A seleção de professores em função das competências de pesquisa é apontada por Zabalza (2004, p. 127) como “uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários”. O autor argumenta que o “perfil atual dos professores seria mais adequado se os seus estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa ou para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica” (p. 127). Em nível de graduação não se formam pesquisadores, mas sim profissionais - o que, parece, exigiria dos professores competências que levassem isso em conta.

A LDB/96 refere-se à *preparação* para o exercício do magistério superior. Em seu artigo 66, estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a LDB não concebe a docência universitária como resultado de um *processo* complexo de formação, mas como algo a que se chega através de uma mera e vaga preparação. Além disso, o lugar prioritariamente indicado para essa preparação são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* - lócus que privilegia a formação para a pesquisa, e não para o exercício da docência. Portanto, é possível ser professor universitário sem ter tido uma preparação formal ou acadêmica sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o papel da educação e a função do professor.

Cabe então questionar: que *profissionais da educação* são esses aos quais a LDB se refere? Sim, são profissionais. Mas em que se baseia o *da educação*? A mera aprovação no concurso público para a docência na educação superior torna um profissional de qualquer área um *profissional da educação*? Essas questões nos ajudam a pensar sobre os saberes próprios à profissão de professor e sobre a valorização desses saberes.

Ainda analisando a LDB/96, chama-me atenção o artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Por que não se indica que a formação docente para a educação superior inclua a prática

de ensino? O que tem de particular o ensino na educação superior que não requer do docente formação para o ensino?

Para a formação de professores da educação básica existem Diretrizes. Por exemplo, a Resolução do CNE/CP nº 1/2002 apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos que formam professores para atuação nesse nível de ensino. Já para a formação ou *preparação* do professor da educação superior, inexistem quaisquer diretrizes.

O que não se pode perder de vista quando se fala e se faz docência é, em primeiro lugar, seu caráter educativo. Como assinala Rios (2011, p. 234), “Isso é óbvio, dirão alguns” – entretanto a autora lembra que a Universidade, embora “seja uma das modalidades de instituições de *ensino superior*”, muitas vezes considera a docência “como algo secundário, ou como algo para que não se exige um preparo e uma atenção especiais” (p. 233). A universidade é uma instituição de ensino e, como tal, deveria pensar a formação dos profissionais que nela trabalham como professores, oportunizando-lhes discussões sobre seus papéis como docentes e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O professor universitário deveria ser aquele profissional que auxilia os alunos nas suas aprendizagens. Para a indagação: *o que faz um professor?*, Rios (2011, p. 234) argumenta: “Ensina. Aprende, enquanto ensina. Constrói conhecimentos, transforma a realidade, socializa a cultura, partilha valores. Essas são ações educativas. A educação é o processo pelo qual se vai configurando a humanidade”. Essas palavras resgatam o caráter educativo da docência, lembram o papel de educar que assume o profissional que trabalha como professor, papel o qual me pergunto se está preparado para assumir.

O caráter educativo da docência leva em consideração tanto o ensino quanto a aprendizagem. Não basta somente ensinar o conteúdo, é importante que o docente se preocupe também com a aprendizagem de seus alunos. Com referência a esse dilema sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, Zabalza (2004, p. 123) sinaliza que

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer [...] com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis [...] que ficam fora do controle dos docentes.

É comum verificar esse dilema na educação superior. Em alguns casos os próprios alunos universitários denunciam as práticas de seus professores que não dão conta de proporcionar o envolvimento da turma e a aprendizagem nos alunos. Os professores que concentram suas energias somente no pólo do ensino possuem uma perspectiva incompleta da função docente: atingir a aprendizagem é o cerne da docência, deveria ser a consequência do ensino. Há outros casos em que os professores universitários reconhecem suas limitações no que diz respeito a um ensino que propicie a aprendizagem, porém não fazem ou ensinam de maneira diferente por não possuírem preparação para tal.

Quando penso no professor universitário, reflito também sobre o adjetivo *universitário* que acompanha o substantivo professor, como observado anteriormente quanto à expressão *educação superior*. Rios (2011) conta que passou por uma situação em que preenchiam um formulário quando sua colega de profissão mencionou que nunca colocava somente *professora* no item profissão, mas, sim, *professora universitária* - porque acreditava que isso fazia diferença. A partir disso, Rios (2011, p. 230) questiona:

O que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo 'universitário' não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo 'professor'? Que tarefas se apontam nesse substantivo?

A essência do trabalho do professor, do professor da educação infantil ao da educação superior, deveria ser a mesma. Qual é a diferença

em se dizer que se é professor *universitário*? A diferença está na ideia de ser superior aos demais? O ser professor *universitário* vincula-se ao imaginário das pessoas de nossa sociedade (RIOS, 2011). Mencionar o *universitário* é destacar que não se é apenas professor, pois o professor seria aquele que leciona na educação básica. Zabalza (2004) também argumenta que o uso do adjetivo *universitário* junto à palavra professor é sinal de um grande status social para esse profissional.

Com referência ao status social e retratando o caso brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) explicam que esses sujeitos

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. [...] Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Esses fatos revelam uma problemática no que se refere à profissão do professor: dentro da mesma profissão existem graus diferenciados de status ou valorização profissional. Sinalizo aqui uma necessidade de se rever o que significa ser professor.

O professor, em qualquer nível de ensino que atue, constitui-se tanto por suas características profissionais quanto pessoais. Alguns autores defendem essa ideia, entre eles Nóvoa (1995, 2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004). Para Nóvoa (1995), não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais no professor, porque o sujeito vive a profissão de professor e tem sua identidade profissional construída tanto por saberes teóricos e práticos quanto por valores. Entre suas propostas de ação para a formação de professores, Nóvoa (2009) argumenta a favor da dimensão pessoal da profissão, acreditando que “o professor é a pessoa, e [...] a pessoa é o professor. [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos e [...] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 6). A dimensão pessoal

da docência reconhece o professor como alguém com sentimentos, necessidades e expectativas, que trabalha com seres humanos que também possuem anseios e emoções.

Assim como Nóvoa (2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004), quando abordam a docência, também dizem que esta engloba a dimensão pessoal. Além dessa dimensão, Grillo (2002) aponta que a docência envolve também a dimensão prática, a dimensão do conhecimento profissional e a dimensão contextual. Já Zabalza (2004) indica que além da dimensão pessoal o papel docente é definido também pela dimensão profissional e administrativa. A dimensão pessoal, para Grillo (2002) e Zabalza (2004), é caracterizada pela plenitude humana, pelo afetivo, pelos valores pessoais, pelas relações que ocorrem entre os sujeitos implicados no processo educativo, pelo professor também ensinar a partir do que ele é.

Grillo (2002) conta que leciona em cursos de formação de professores e, ao final do semestre, indaga seus alunos sobre o professor que desejam ser. Diferentemente do início do semestre, quando queriam ser professores que utilizam técnicas novas, no final do semestre os alunos mencionam querer ser um professor “afetivo, acolhedor e receptivo, otimista e entusiasmado, confiante no potencial do aluno” (GRILLO, 2002, p. 222). Essas respostas parecem vincular-se com as próprias práticas pedagógicas vividas por esses sujeitos em seus processos de formação.

A dimensão pessoal é, então, inseparável da dimensão profissional do professor - ou de qualquer outro profissional. Não se pode deixar de ser pessoa para se estar profissional. Para Cunha (1988) as experiências e a história de vida do professor determinam seu comportamento cotidiano, pois o seu ser profissional professor não se desvincula de seu projeto de vida.

A atuação do docente não se limita ao ensinar - apesar de essa ser sua função primeira. Alguns autores falam de polivalência quando abordam as funções docentes, pelo fato desse profissional desenvolver diversas atividades. Por exemplo, Zabalza (2004) menciona que os professores universitários, além de ensinar, desempenham as funções de

pesquisar, administrar, negociar e de manter relações institucionais. Há algum tempo falava-se somente do ensino, pesquisa e extensão como tarefas docentes. Agora já se aborda a função de administração (ou gestão), que também toma tempo e exige dedicação por parte do professor.

Pimenta e Anastasiou (2002) caracterizam as funções de administração e gestão dos professores da educação superior como sendo o trabalho desenvolvido por estes “em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento”, entre outras atividades. Entendo que as atividades de extensão se caracterizam pela atuação da universidade junto à comunidade; pelas relações que a instituição (através de docentes, discentes e quiçá outros atores institucionais) estabelece com a sociedade. Nessas relações entre universidade e sociedade, espera-se que ocorra a socialização e a discussão dos conhecimentos provindos dos dois âmbitos.

Todavia, como e onde se forma um profissional capaz de desenvolver todas essas atividades? Ou ainda, como questionam Isaia e Bolzan (2004), ser professor da educação superior é um processo que se aprende?

Repetindo, com vistas a sintetizar, organizar e sublinhar as questões centrais a esta discussão: a formação de docentes para a educação superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como nos outros níveis. Para que um professor possa atuar na educação básica, a LDB de 1996 determina que o mesmo deve ter formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em nível superior, ou formação no curso normal, em nível médio. Já para a atuação no magistério superior, a mesma Lei orienta que o docente seja preparado prioritariamente em curso de mestrado ou doutorado, não sendo necessária uma formação específica para a docência. Em função disso, constata-se a não existência de um curso próprio para a formação do professor da educação superior no Brasil.

Na Espanha a situação parece ser a mesma. Em seus estudos sobre a formação do professor universitário, Mayor Ruiz (2007)² defende que a

²Todas as traduções para o português apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

sua formação inicial deveria ser um “conjunto de atividades organizadas para proporcionar ao futuro docente os conhecimentos, destrezas e disposições necessárias para desempenhar sua tarefa docente” (p. 14). A autora, contudo, afirma que “esta prática como tal não existe” (p. 14). Por não ser determinada ou instituída em lei, a formação inicial do professor universitário espanhol não ocorre da maneira idealizada e defendida por estudiosos e pesquisadores do campo, além de pelos próprios docentes.

A inexistência de formação docente enfatiza os questionamentos sobre como e onde se forma o professor universitário. Muitos dos professores universitários contam principalmente com suas experiências e vivências escolares para se fazerem professores – ou, nas palavras de Cunha (2010d, p. 51), os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”.

A inspiração em ex-professores faz com que, não raras vezes, os professores perpetuem práticas tradicionais de ensino. Mayor Ruiz (2009) argumenta que essas práticas tradicionais são perpetuadas não porque os professores não querem desenvolver práticas novas, mas pelo fato de desconhecerem outras possibilidades, pela ausência de formação para a docência. Tem-se, assim, segundo Cunha (2010d), a constituição da docência superior numa perspectiva artesanal e empírica.

A formação do professor da educação superior não poderia reduzir-se a uma formação inicial acadêmica (como, na verdade, a de nenhum professor em nenhum nível), pois os professores formam-se em um processo que ocorre de maneira contínua. Não se aprende a ser professor ou a ensinar de maneira automática, rápida e estável. Aprende-se a ser professor de modo processual. E, obviamente, a experiência ou a prática profissional exercem grande influência sobre essa formação docente que é contínua.

Na perspectiva da formação docente contínua, Isaia e Bolzan (2004, p. 1) apontam que “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e

da profissão”. Assim, o docente, desprovido de um processo de formação inicial, forma-se exclusiva e processualmente ao longo da própria carreira, transforma-se e constitui-se, mesclando nesse processo sua dimensão pessoal e profissional.

Araújo (2005) também evidenciou que os saberes do professor universitário são construídos em suas trajetórias profissionais e pessoais. Ao pesquisar os professores universitários iniciantes, sem formação específica para a docência, essa autora constatou que os saberes docentes são constituídos por meio das relações estabelecidas com os alunos, com o meio socioprofissional e nas situações de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2005).

Como a formação do docente da educação superior não é regulamentada, ela “ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154). Cunha (2010d) pondera que, em princípio, a universidade é “o espaço da formação dos professores da educação superior” (p. 49), havendo duas dimensões de formação legitimadas: a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) e a formação continuada. Combinando e resumindo o que apontam essas autoras: a formação docente ocorre de forma individual e/ou institucional, tem como espaço a universidade e é desenvolvida em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou de formação continuada.

A formação docente por iniciativa individual pode ocorrer, por um lado, pela vontade pessoal do professor de formar-se para a tarefa prioritária do ensino. Por outro lado, essa formação pode ter a marca da individualidade devido à forte tendência desses professores de construir sua identidade de forma individual, visto que também trabalham de forma individual, como apontado por Zabalza (2004). Uma pesquisa desenvolvida por Vivas, Becerra e Díaz (2005, p. 12) com professores universitários iniciantes também mostrou que, no contexto estudado, “o docente aprende a sê-lo através de um processo autodidata, intuitivo, empirista e solitário”.

Sobre a formação docente que ocorre por iniciativa da própria instituição de ensino na qual o professor leciona, Feixas (2002) divulga que “são numerosas as instituições universitárias no âmbito internacional que formalizaram a formação inicial pedagógica de seus professores” (p. 1). No Brasil também há iniciativas de instituições que desenvolvem cursos de formação pedagógica para seus professores, promovidos, muitas vezes, pelos núcleos ou grupos de apoio pedagógico das instituições. Na visão de Anastasiou (2011), as possibilidades de abrangência e sistematização de avanços dessas iniciativas são mais consistentes e visíveis quando há participação significativa do colegiado de um curso. De todo modo, o que se identifica como problema em muitas iniciativas institucionais é que elas são isoladas, apresentam limitações e não são contínuas.

Quanto aos cursos de mestrado e doutorado, já se sabe que a formação não se volta para a docência e sim para a pesquisa. Tampouco os Programas de Pós-Graduação em Educação formam professores ou se preocupam com a docência - os mesmos objetivam a formação de pesquisadores em educação. Alguns cursos de mestrado e doutorado incluem em suas grades curriculares uma disciplina sobre metodologia da educação superior, com carga horária média de 60 horas³ - mas esta carga horária não dá conta de formar profissionais para a docência, ainda que a disciplina tenha importância. Assim, concordo com Pimenta e Anastasiou (2002) quando dizem que os professores da educação superior permanecem sem condições institucionais de se formar para a docência, no que depende dos cursos de mestrado e doutorado.

Reconheço que a formação para a pesquisa pode auxiliar o professor a ter mais cuidado em seus processos de observação e análise - o que contribui com o ensino. Entretanto, “não podemos tomar como ‘verdade’ absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194); ou, ainda, “ser um reconhecido pesquisador [...] não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

³ Informação baseada em Anastasiou (2011).

O pesquisador formado em um curso de mestrado ou doutorado é um especialista em determinada área do conhecimento, é um experto em certos conhecimentos científicos específicos dessa área. Esse pesquisador, ao exercer a docência, terá que trabalhar de forma diferente com o conhecimento que domina. Sendo professor terá que ensinar esse conteúdo a outras pessoas. Vejo aqui que saber é diferente de saber ensinar. No exercício da docência, o professor precisa repensar o conteúdo, reconstituí-lo para torná-lo ensinável. Para Cunha e Zanchet (2010, p. 194) a atividade de ensino “exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente”.

Sendo o professor universitário um especialista em determinado conhecimento, é possível que se identifique mais com a profissão de origem e com a especialidade da formação do que com a docência. Zabalza (2004) reconhece essa possibilidade e aponta:

muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como ‘professor de...’). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes. (p. 107).

O autor acrescenta que um dos aspectos críticos dos docentes é “ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico [...] é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (p. 107). Os professores universitários, segundo Zabalza (2004), veem a si mais como pesquisadores de um campo científico do que como professores.

Essa é uma das contradições da docência superior: a formação para a pesquisa (mestrado e doutorado) *versus* a formação para a docência. Sobre essa contradição, Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) vão dizer que a

universidade conta com um professorado com uma vasta preparação como especialistas nas diferentes áreas disciplinares, mas que, pelo contrário, apresentam uma deficiente formação pedagógica e em habilidades sociais. (p. 924)

Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, ponderam que na docência da educação superior existem profissionais bem qualificados em suas especialidades ou com experiências profissionais significativas, os quais, porém, desconhecem cientificamente os processos de ensino e de aprendizagem e, muitas vezes, não se perguntaram acerca do significado de ser professor.

A LDB, ao prescrever a preparação para a docência superior em cursos de mestrado e doutorado, desconsidera os saberes específicos da profissão docente. Essa orientação aproxima-se da ideia de que para ensinar basta conhecer, ou de que quem sabe algo sabe também ensinar sobre esse algo. Contudo, a prática que se vive no dia a dia das universidades, segundo Rios (2011), faz constatar a inconsistência do mito de que quem sabe, sabe ensinar.

A orientação de *preparação* docente da LDB também revela um entendimento de que o magistério superior é uma ocupação fácil, que não requer maiores exigências. É possível concordar com a ideia de que qualquer mestre ou doutor esteja preparado para ensinar? Quem sabe pesquisar sabe ensinar? Não são necessários saberes próprios para exercer o ensino? Essas são questões que me fazem refletir sobre o docente na educação superior e sobre os saberes específicos para essa atuação.

Segundo Cunha (2010a),

Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A

própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. (p. 34).

O vazio de orientações legais sobre cursos específicos de formação pedagógica para o exercício do magistério superior leva a supor que essa formação não é necessária. Sobre o fato Cunha (2002) pondera que isso “é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões” (p. 47).

A inexistência da formação acadêmica para a docência superior e o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos para a atuação em tal nível contribuem, de modo evidente, para a desvalorização do campo pedagógico e da profissão docente como um todo. A docência como um dom, como sinalizado por Cunha (2010a), “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (p. 27).

Apesar das questões apontadas acima, parece que há na sociedade, segundo Cunha (1999, p. 132), “uma aceitação tácita do magistério como profissão. Esse construto está presente no discurso acadêmico-científico, nas manifestações sindicais e nos textos legais que explicitam as normas educativas. Essa aceitação, porém, está cheia de contradições”. Concordo que a docência é uma profissão e concordo também que essa profissão deve ter uma base de conhecimentos que a legitime, como pondera Cunha (2010d).

Conforme avalia Roldão (2007), o aspecto mais frágil da profissão docente está justamente no seu conhecimento profissional. Assim, a autora defende a urgência da delimitação de um saber específico à profissão para que se invista nele como uma alavanca quanto ao crédito e reconhecimento da profissão. Para Roldão (2007), o professor profissional

é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. (p. 101-102).

Nessa definição do professor profissional percebo a existência de saberes próprios à profissão, como os conhecimentos referentes ao conteúdo, ao currículo escolar, ao processo de ensino, aos alunos, ao contexto no qual se ensina, a aprendizagem, entre outros.

Esse rol de conhecimentos implícitos na definição do profissional professor feita por Roldão aproxima-se daquilo que Shulman (2005) denomina de categorias de base de conhecimentos da docência, compostas pelos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Esse autor defende a existência de conhecimentos que são próprios à profissão do professor, a partir dos quais o professor deveria ser formado e avaliado.

Nóvoa (2011) também argumenta a favor da valorização do conhecimento docente, manifestando que “enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (p. 5). Para ele, a profissão de ensinar não é uma atividade de transmissão de conhecimentos que se aprende somente pela prática, mas uma atividade de criação que implica conhecimentos próprios, conhecimentos referentes ao conteúdo, aos alunos, aos processos de aprendizagem. Nóvoa (2009) propõe que os próprios professores tenham um papel predominante na formação de seus colegas professores; propõe que

os professores se formem a partir de dentro, formem-se tendo como base a aquisição de uma cultura profissional, ancorada nos próprios professores, sobretudo nos mais experientes e reconhecidos. O autor faz essas propostas tendo em vista a formação de professores para a atuação em escolas básicas; entretanto, vejo a possibilidade de elas serem efetivadas também na formação do professor da educação superior.

A formação de professores, para Marcelo García (1999), também inclui distintos conhecimentos: psicopedagógicos, do conteúdo, didáticos do conteúdo e do contexto. O autor lembra que essa formação deve ter como fundamentos “os professores como profissionais, as escolas onde se ensina, os alunos a quem se ensinam e o conteúdo do ensino” (p. 24). Lembra ainda que a formação de professores deve capacitá-los prioritariamente para o desenvolvimento de aulas, ainda que essa não seja sua atividade exclusiva.

Cunha (2010a) também se refere aos saberes do docente universitário, e explicita que esses são relacionados ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; à avaliação da aprendizagem. Para a autora, esses saberes, que compõem a dimensão pedagógica da docência, se articulam, são interdependentes e também indicadores da complexidade do ser docente.

Percebo que os autores mencionados (ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 2005; NÓVOA, 2009, 2011; MARCELO GARCÍA, 1999; CUNHA, 2010a) reconhecem e argumentam a favor da valorização dos conhecimentos próprios da docência. Para esses autores, a docência universitária não implica somente o domínio de certo conteúdo científico. Além disso, ao docente universitário são necessários conhecimentos próprios da profissão de professor, que compreendem noções de ensino, de aprendizagem, do contexto educacional, dos alunos, do profissional professor, entre outros já citados.

Para continuar refletindo

Reconhecer os conhecimentos próprios da docência significa requerer um comportamento profissional desse sujeito, significa que o professor terá elementos para teorizar o seu fazer, significa buscar a competência profissional do professor, significa negar que ser professor é um dom ou vocação, significa reconhecer a instituição em que o professor trabalha como uma instituição de ensino e de aprendizagem, significa querer uma universidade que reflita sobre suas metodologias e teorias, significa acreditar que esse perfil de professor pode fazer a diferença.

É necessário ampliação e aprimoramento das iniciativas individuais e institucionais quanto à formação pedagógica dos docentes da educação superior, essencialmente no tocante a sua continuidade. É necessária também a conscientização dos professores sobre a importância de sua formação no âmbito pedagógico.

Concordo com a conclusão de Cunha (2010a), de que “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor” (p. 20). Valorizando o caráter pedagógico da docência e a condição profissional do professor, estar-se-á igualmente projetando uma universidade que se preocupe mais com o ensino e a aprendizagem nela desenvolvidos.

A partir da visão aqui exposta acerca da universidade, do ser professor, da formação do professor universitário e do contexto da docência universitária no Brasil, retomo a epígrafe deste artigo e questiono: “será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso?” (NÓVOA, 2011, p. 09).

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP/MEC, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

BRASIL. CNE. CP. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b. p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 39-56.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010c, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2010c. p. 1-11.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010d. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docència Universitària**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** (UFSM), Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MAYOR RUIZ, Cristina (Dir.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor:** Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia** Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 223-247	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

SÁNCHEZ MORENO, Marita; MAYOR RUIZ, Cristina. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, Madrid, Espanha, n. 339, p. 923-946, 2006.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPURS, 2008, p. 17-46.

VIVAS, Mireya; BECERRA, Gladyz; DÍAZ, Dámaris. La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 7, n. 1, p. 1-17. México, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Dr^a Nadiane Feldkerber

Universidade Federal de Pelotas – Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Pedagogia Universitária:
Formação de Professores
E-mail: nadianef@gmail.com

Recebido em: 03 de março de 2015

Aprovado em: 17 de agosto de 2015

ARTIGO

O Pibid e o desenvolvimento profissional do formador de professores de química

The Pibid and the professional development of teacher educators in Chemistry

El Pibid y el desarrollo profesional del formador de profesores de Química

Shirlei Lima dos Anjos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Universidade Federal da Bahia – Brasil

Bruno Ferreira dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Resumo

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com professores formadores de cursos de licenciatura em Química que coordenam ou coordenaram projetos Pibid no estado da Bahia. Seu objetivo principal foi verificar como o projeto em questão tem possibilitado o desenvolvimento profissional destes formadores. Para tal, obteve-se o depoimento de oito professores de diferentes universidades com base em um questionário construído com algumas questões abertas e relacionadas com o objetivo da pesquisa. A análise seguiu uma abordagem qualitativa dos dados, a qual, por meio do contraste e da comparação entre os dados e em diálogo com a literatura encontrada sobre a temática da formação do professor do ensino superior, possibilitou a obtenção das categorias de sentido e significado que ajudaram a responder nossa pergunta de pesquisa. Os resultados encontrados destacam a importância dos grupos de pesquisa

sobre o ensino de Química como instâncias que favorecem o desenvolvimento profissional dos formadores e também das próprias instituições onde atuam por meio do Pibid. Os depoimentos também sinalizam posturas políticas dos formadores em relação à posição da licenciatura na hierarquia dos cursos de graduação das Faculdades e Institutos de Química. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a reflexão sobre o fortalecimento da institucionalização do Pibid nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Formador de professores de Química. Pibid

Abstract

This paper shows and discusses the results of a survey of teacher educators in chemistry that coordinate or coordinated Pibid projects in the state of Bahia. Its main aim was to check how the project in question has enabled the professional development of these teacher trainers. To do this, we obtained the testimony of eight educators from several universities based on a questionnaire built up with few open questions and related to the purpose of the research. The analysis followed a qualitative approach which, through contrast and comparison between the data and in dialogue with the literature found on the issue of higher education teacher training, made it possible to obtain the categories of meaning and significance that helped to answer our research question. The results highlight the importance of the research groups on teaching chemistry as instances that favor the professional development of teacher educators and also in the institutions where they work through Pibid. The statements also indicate political positions of educators in relation to the degree in the hierarchy of undergraduate courses of the Faculties and Institutes of Chemistry. It is hoped that this paper contributes to the reflection on strengthening the institutionalization of Pibid in Brazilian universities.

Keywords: Pibid. Professional development. Teacher educators in chemistry.

Resumen

Este artículo presenta y discute los resultados de una encuesta realizada con formadores de profesores de licenciatura en Química que coordinan o han coordinado proyectos Pibid en el estado de Bahia. Su principal objetivo fue averiguar cómo el proyecto en cuestión ha permitido el desarrollo profesional de estos formadores. Para ello, se obtuvo el testimonio de ocho profesores de diferentes universidades en base a un cuestionario construido con algunas preguntas abiertas y relacionado con el propósito de la investigación. El análisis

siguió un enfoque cualitativo que, a través del contraste y la comparación entre los datos y en diálogo con la literatura sobre el tema de la formación docente para la enseñanza superior, hizo posible obtener las categorías de sentido y de significado que ayudaron a responder nuestra pregunta de investigación. Los resultados destacan la importancia de los grupos de investigación en la enseñanza de la Química como instancias que favorezcan el desarrollo profesional de los formadores y también de las instituciones en las que trabajan a través del Pibid. Los testimonios también indican las posiciones políticas de los formadores en relación con el grado en la jerarquía de las carreras de grado de las Facultades e Institutos de Química. Se espera que este artículo pueda contribuir a la reflexión sobre el fortalecimiento de la institucionalización del Pibid en las universidades brasileñas.

Palabras-clave: Desarrollo profesional. Formador de profesores de Química. Pibid.

Introdução

A formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário não receberam muita atenção quando se compara, por exemplo, àquela dedicada à formação e ao desenvolvimento profissional do docente escolar. Segundo Marcelo García (1999, p. 246), há uma “escassez de investigações sobre o ensino universitário” e, para esse mesmo autor, a formação dos professores universitários constitui “uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação” (p. 248). Considerando dentro desse universo mais especificamente o formador de professores, a escassez de trabalhos é maior ainda (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003). Esse panorama recém começa a modificar-se a partir do surgimento das avaliações institucionais do ensino superior brasileiro, o que induz, de forma paulatina, a constituição da docência do ensino superior como um campo de investigação (DOTTA, 2010).

No contexto brasileiro de formadores de professores de Química se destacam poucas investigações, como a de Silva e Schnetzler (2005), sobre a constituição dos professores universitários que se dedicam às

disciplinas de ensino de Química para os cursos de licenciatura, e a de Francisco, Freitas e Hartwig (2007), que pesquisaram professores da formação docente inicial em Química e que não ensinavam disciplinas vinculadas à área de educação.

Talvez alguns dos motivos que expliquem a pouca atenção destinada à formação do professor universitário e formador de professores sejam o descaso com a formação de professores, um processo que é pouco relacionado com os docentes universitários (MARCELO GARCÍA, 1999), o baixo prestígio das licenciaturas na estrutura universitária brasileira e, no caso mais específico dos cursos de Ciências, a menor importância das disciplinas de cunho didático-pedagógico em relação às de conteúdos científico-disciplinares, consideradas como as de maior *status* acadêmico. Também influi o fato de que, no contexto universitário, a docência é vista como uma atividade de menor prestígio frente à atividade de produção científica (DOTTA, 2010). Entretanto, à medida que os cursos de Licenciatura vêm efetivando mudanças que elevaram substancialmente a carga horária das disciplinas relacionadas com os estágios supervisionados e com a prática de ensino (SILVA; SCHNETZLER, 2008), os departamentos, institutos e faculdades que formam professores têm ampliado em seus quadros a quantidade de docentes para ensinar essas disciplinas, o que reorienta o olhar e a atenção para a formação desses docentes.

Compreendemos que as mudanças destacadas acima somente poderão repercutir de maneira positiva na formação de professores caso os cursos consigam, de fato, situar a formação docente em:

(...) tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjuguem-se de maneira indistinta, pois teoria e prática, apesar de suas especificidades, constituem-se mutuamente e assumem contornos singulares de tempos-espacos pedagógicos em que se realizam. (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 2175).

Essa articulação entre teoria e prática exige formadores de professores competentes, atentos ao contexto mais amplo de mudanças

culturais, sociais e tecnológicas e que impacta fortemente na formação profissional e na educação.

Compreende-se tradicionalmente o papel do professor universitário vinculado à docência e à investigação e, para a formação desse professor considera-se que: “Os programas de doutoramento funcionam como uma espécie de formação inicial de professores universitários no seu papel ou função de investigação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 248). Essa formação é realizada na companhia e no assessoramento de um professor tutor, cuja tutoria se orienta, na maioria das vezes, para a formação exclusiva do investigador, permanecendo a formação para a docência subsumida naquela. Isso significa que para ser professor universitário o principal requisito exigido é a *expertise* em algum campo do saber, e as qualidades da ordem da didática tornam-se secundárias nos processos de seleção e na própria carreira docente. Não à toa Dotta (2010) afirma que o professor de ensino superior é o único para o qual não se exige formação específica, o que, em sua opinião, acarreta consequências negativas para o ensino. Embora as discussões sobre a formação docente nas últimas décadas assinalem a necessária alteração desse panorama (ARROIO et al., 2008), a formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário apresentam ainda um caráter fortemente voluntário, pois se baseiam muito mais em iniciativas surgidas dos próprios professores do que em processos institucionais ou coletivos (MARCELO GARCÍA, 1999). Diante disso, Dotta argumenta que “faz-se necessário que o professor passe de *especialista* de suas disciplinas para *professor* dessas mesmas disciplinas, movimento que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno” (2010, p. 72, o itálico pertence à autora).

Dentro do contexto mais amplo da formação e do desenvolvimento profissional do professor universitário, a do professor formador de professores, agora uma carreira exclusivamente universitária no Brasil e em outros países, envolve requisitos ou recursos cognitivos, mas também outros de natureza mais social para o exercício de suas funções

(ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003): “Os formadores reivindicam uma relação de proximidade com o campo, relação a estabelecer, a preservar, apenas para manter a credibilidade. A relação com o campo é um dos critérios de credibilidade e de legitimidade das competências dos formadores (SNOECKX, 2003, p. 35)”. Silva e Schnetzler (2005) se referem à *constituição* do formador, abrangendo tanto a sua formação como a sua atuação para explicar o seu capital experiencial, na pesquisa sobre os professores de ensino de Química. No caso dos professores formadores, sua atuação nas disciplinas de ensino muitas vezes os conduz a essa aproximação com o campo de atuação dos licenciados, como, por exemplo, nos estágios supervisionados. Em outras, como nas disciplinas de didática e metodologia de ensino, essa aproximação pode não se estabelecer de forma tão natural e dependerá mais da sensibilidade do formador esse acercamento ao campo. Sem desconsiderar outras instâncias que possibilitam a aproximação do formador ao campo, como projetos de extensão e pesquisa, podemos dizer que, mesmo atuando com a formação de professores, o formador, dentro da universidade, pode estar implicado ou afastado da escola.

Este artigo, oriundo de uma pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso de graduação de seu primeiro autor, tem como objetivo verificar quais elementos estão em ação no desenvolvimento profissional do formador de professores de Química que participam como coordenadores de um projeto vinculado à formação inicial de professores. Por desenvolvimento profissional entendemos aqui a ampliação e o fortalecimento de saberes e competências para o exercício de uma profissão. Especificamente, queremos avaliar as influências de um projeto institucionalizado e sua configuração característica sobre o desenvolvimento profissional dos formadores, à medida que o referido projeto apresenta potencial de transformar-se em um espaço permanente de atuação do formador. Nosso interesse pelo tema surge a partir da constatação de que, em se tratando de um programa voltado para a formação inicial, as atenções das pesquisas naturalmente se voltam para

seu impacto e sua influência sobre os docentes em formação. Entretanto, estamos de acordo com Dotta quando afirma que “reflexões acerca da formação de professores para a educação superior são cada vez mais necessárias” (2010, p. 73). Em trabalho anterior pudemos discutir a incidência deste programa sobre os professores da educação básica (SANTOS, 2016). À luz das considerações anteriores sobre a escassez de pesquisas sobre o professor universitário e formador de professores, e sobre a sua atuação como constituinte de sua experiência e de seu saber e competência profissional, acreditamos ser importante também olhar em direção a este ator e as possibilidades de desenvolvimento profissional proporcionadas pelo programa.

O Pibid e a formação de professores para a escola básica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa, doravante Pibid, nasce no ano de 2007 como uma política pública criada pelo Ministério da Educação tendo como um de seus principais objetivos diminuir o crescente distanciamento da juventude brasileira pela profissão docente. No caso das disciplinas de Ciências, como Física e Química, a carência de profissionais formados para ensinar essas matérias já se configurava, a essa altura, em uma realidade. No âmbito do Ministério, o Pibid é um projeto gestado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com base na Lei 11.502/2007 (BRASIL, 2007) e no Decreto no. 7.219/2010 (BRASIL, 2010), o qual amplia a missão da Capes abrangendo ações relacionadas com a melhoria da educação básica e com a formação de professores. Em 2013, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases institucionaliza este programa por meio da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) nos cursos de formação docente, sugerindo, a partir desse momento, que tais cursos o incorporem em seus projetos político-pedagógicos. Segundo Oliveira (2012, p. 471), o Pibid “deu início a um diálogo direto entre a Capes, instituições de nível superior e escolas da educação básica com uma intensidade sem precedentes”.

Em sua configuração o Pibid compreende três diferentes atores: o formador de professores, como coordenador, o professor da escola básica, como supervisor e o estudante da licenciatura, como bolsista de iniciação à docência. Um formador pode, em princípio, permanecer por até quatro anos na coordenação de um projeto Pibid. Com base nessa configuração específica, este programa busca contribuir para a formação dos futuros docentes, promover o diálogo entre professores em serviço e ampliar a presença da escola como cenário formativo para os professores (SILVA; MARTINS, 2014). Em suas linhas de ação o Pibid preconiza a atuação dos licenciandos bolsistas nos espaços escolares sob a orientação do coordenador e do professor supervisor. Dessa maneira, o programa reconhece a escola pública como um *locus* de formação profissional e reforça a presença do professor da educação básica na formação dos licenciandos.

Em trabalho recente argumentamos sobre a necessidade de se investigar o Pibid, por se tratar de um programa inédito no cenário da formação de professores no Brasil (SANTOS; MORAIS, 2015). O Pibid, por sua natureza, apresenta potencial de convergir “múltiplos espaços e tempos formativos, particularmente aqueles construídos na interface universidade-escola” (CHAPANI; SANTOS, 2015, p. 223). Os estudos sobre esse programa exploram as potencialidades e as limitações de sua articulação entre universidades e escolas, a qual se constitui em um espaço formativo não somente para os licenciandos, mas também para os professores do ensino superior e da educação básica. Apesar de seu ineditismo, o Pibid tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas e estudos¹. Entre as pesquisas levantadas, entretanto, não encontramos como objeto de estudo e discussão a formação do professor formador, o que se constitui em uma lacuna que consideramos importante ser suprida, ainda que este estudo assumira um caráter mais exploratório do que representativo em termos estatísticos.

¹ A produção de literatura sobre o Pibid é crescente e na área de ensino de ciências podemos citar os números especiais da Revista Brasileira de Pós-graduação (v. 8, n. 2, 2012) e da Revista Química Nova na Escola (v. 34, n. 4), além de trabalhos citados ao longo deste artigo.

Os métodos e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolveu a coleta do depoimento de oito professores formadores que atuaram ou atuam no Pibid no estado da Bahia, durante o primeiro semestre de 2014. Previamente à coleta realizamos um primeiro contato com o grupo de formadores que constituem a área de ensino de Química na Bahia, consultando-os sobre sua participação no Pibid como coordenadores. Uma vez identificados os professores alvo de nossa pesquisa, enviamos por email dois arquivos contendo um conjunto de questões envolvendo sua formação geral e sua participação neste programa, e um termo de autorização do uso de imagens e depoimentos. Do grupo inicial, dez professores foram selecionados, entre os quais oito responderam e devolveram o questionário para nós.

Os formadores, doravante coordenadores, possuem uma formação diversificada e, ainda que os licenciados em Química sejam a maioria (seis entre os oito professores), também se incluem bacharéis entre eles. Todos os oito possuem mestrado e cinco deles também possuem doutorado, mas suas formações ao nível de pós-graduação também são diversificadas, pois há os que fizeram mestrado e doutorado em Educação ou ensino de Ciências e aqueles que o fizeram em Química, ou mesmo Física.

O tratamento dos dados coletados por meio do questionário seguiu uma abordagem qualitativa, por meio da qual se buscou, com base em nossa questão de pesquisa e em nossos objetivos, levantar as categorias de sentido que emergiam dos depoimentos dos sujeitos investigados. Estas, por sua vez, se originaram de uma análise que se desloca e põe em diálogo as categorias que provêm dos dados e da literatura sobre o tema em questão.

A formação dos coordenadores dos Pibid em Química na Bahia: o saber da experiência e a competência profissional

As “linhas divisórias” entre os formadores de professores, observadas entre este grupo de coordenadores – licenciados e bacharéis,

doutores em ciência e em educação - são encontradas, de acordo com Perrenoud (2003, p. 199), em quase todos os países, e não constituem uma característica exclusivamente brasileira. Sendo este um grupo com formação tão heterogênea, com base em que critérios se deu seu ingresso no Pibid? A indicação destes professores como coordenadores do Pibid em suas instituições se origina em suas atuações na licenciatura com disciplinas na área de ensino, ou por participarem do grupo de pesquisa e extensão em ensino de Química em sua universidade. A partir daí observamos duas fontes de experiência e saberes destacadas por esses coordenadores que os ampara em sua atuação no Pibid:

A vivência na educação básica facilitou o acesso na escola, pois conheço tanto o espaço escolar como uma parte significativa dos profissionais que atuam nesse ambiente. Nesse sentido, acredito que essa vivência reduziu o estranhamento entre as partes e contribuiu para a aceitação da proposta de trabalho. (Professora C, licenciada e mestre em Ensino de Ciências).

O saber construído sobre a experiência legitima o ingresso e a atuação do coordenador de um projeto Pibid em Química. Esse destaque atribuído à experiência junto à escola de educação básica é reivindicado, por exemplo, por aqueles que não possuem pós-graduação na área de educação ou ensino:

Acredito que a minha experiência como professor do ensino médio, tendo atuado neste setor por treze anos antes de ingressar na carreira do ensino superior, me auxiliou a ingressar e ainda me auxilia no desenvolvimento das atividades do Pibid. (Professor G, licenciado, mestre e doutor em Química).

Segundo Tardif (2002, p. 21), são os saberes da experiência os que constituem “o alicerce da prática e da competência profissionais”. Para Lamy (2003), o saber teórico parece contribuir muito pouco para a constituição do formador e para o modo como ele percebe sua própria competência profissional. Neste caso, a vinculação do programa Pibid

com a educação básica leva os coordenadores a destacar sua própria experiência neste nível como um modo de legitimar o saber necessário à sua condução de um projeto.

Os professores que não possuem essa experiência na escola básica recorrem a outra fonte de saberes: os pares. A importância das conexões que foram sendo forjadas ao longo dos anos dentro da comunidade de educadores químicos já foi observada por Silva e Schnetzler por funcionarem como uma espécie de suporte para aqueles se aventuram pela área de ensino de Química (SILVA; SCHNETZLER, 2005):

A partir de 1990 passei a frequentar os Encontros Nacionais de Ensino de Química, onde aprendi muita coisa sobre o ensino de química e formação de professor e conheci muita gente que me ensinou a ser melhor professor e pesquisador. Por isso considero-me licenciado autodidata. (Professor D, bacharel e doutor em Química, e mestre em Física).

Surge aí a imagem do formador como um autodidata, que apresenta uma marca de voluntarismo, de alguém que fabrica a si próprio: “cada um forja sua biografia e dá-lhe forma”(DOMINICÉ, 1983, citado por SNOECKX, 2003).

(...) fui fazendo uma caminhada de auto-estudos na área o que acabou culminando em meu doutorado em Educação e, posteriormente, na coordenação do Pibid. (Professora A, bacharel e mestre em Química e doutora em Educação).

Ao lado do voluntarismo, do autodidatismo e da experiência como elementos presentes em torno à formação profissional de alguns coordenadores do Pibid, surge também o coordenador cuja biografia ilustra a formação na pós-graduação e na pesquisa acadêmica em educação, que também é usada para legitimar a atuação no programa:

Sou licenciada em Química e nos últimos anos da graduação atuei como professora de Química no Ensino Médio. Terminando a

graduação ingressei no mestrado, na área de ensino de Química. Minha dissertação foi relacionada à argumentação no ensino de Química. Imediatamente após o mestrado ingressei no doutorado, na mesma área e na mesma linha de pesquisa. Pouco antes de terminar o doutorado fui aprovada no concurso para a área de educação em Química na universidade, onde trabalho com as disciplinas específicas da área. Coordeno um projeto que é voltado para o ensino de Ciências nas séries iniciais. Também tenho experiência como coordenadora por dois anos do Pibid. Atualmente, estou realizando pós-doutorado com pesquisa sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPK) de bolsistas Pibid. (Professora F).

Essa formação, que até pouco tempo atrás se constituiria como “o ponto fora da curva”, é reflexo das transformações introduzidas nos cursos de licenciatura, já mencionadas neste artigo. Ela pode ser benéfica à medida que possibilitar novas relações entre a teoria e a prática, necessárias para modificar, por sua vez, a articulação entre a universidade e a escola. No caso da professora F, não obstante, pode-se perceber o deslizamento de uma tensão ao buscar equilibrar e equiparar a sua formação acadêmica e sua vida profissional, costurando um roteiro entre as duas que possui como ápices a coordenação do Pibid e um pós-doutorado. Isso indica a permanência do saber experiencial como legitimador, à margem da formação acadêmica, de seu ingresso e de sua atuação no Pibid.

O desenvolvimento profissional dos coordenadores do Pibid e o desenvolvimento institucional

Marcelo García (1999) defende que é importante inter-relacionar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento da instituição e apostar no exercício da profissão docente de um modo mais colaborativo e menos individualista. O programa Pibid surge em um contexto de transformação da formação docente no Brasil, pautado por reorientações introduzidas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e pelo surgimento de novas políticas públicas endereçadas à formação inicial

e continuada². Ao inserir-se nesse contexto, o Pibid busca catalisar mudanças nas licenciaturas e em seus públicos. Neste sentido, este programa poderia representar um elemento de ligação e de suporte entre o desenvolvimento dos formadores com o da própria instituição formadora. Embora estudar o Pibid como este elemento de ligação não seja exatamente nosso objetivo de investigação, os depoimentos dos coordenadores sinalizam em direção aos dois desenvolvimentos, o do coordenador e o da instituição:

Embora eu já vivencie a escola pública desde 2001, quando passei a supervisionar os estagiários do curso em que trabalho, a atuação no Pibid me aproximou mais ainda dessa realidade. Essa maior aproximação me mostrou a riqueza do trabalho ali desenvolvido por diversos atores e aumentou minha convicção de que alguns desses atores fazem a diferença na qualidade da educação. A partir do trabalho desenvolvido no Pibid senti mais necessidade de participar de congressos, encontros, seminários, etc. socializando nossas experiências coletivas. (Professora A, bacharel e mestre em Química e doutora em Educação).

Nunca antes havia trabalhado com Educação Infantil e ensino fundamental, e hoje, no meu doutorado, estou pesquisando sobre um projeto que atua justamente para esses níveis de aprendizagem. Trabalhar com crianças é muito prazeroso e ensinar Ciências para esses alunos é fantástico. Continuo me dedicando às leituras, ao aporte teórico da Educação, pois sem essa fundamentação, nós da Química não conseguimos caminhar muito longe. (Professora B, licenciada e mestre em Química).

Ao aproximar a universidade da escola básica, o Pibid é capaz de proporcionar aos coordenadores um acercamento à realidade escolar muito intenso e contínuo, que talvez nem os formadores dedicados aos estágios supervisionados tenham acesso. O conhecimento que se descortina por intermédio do Pibid é transformador, principalmente por ele ser proporcionado, em grande parte, por quem introduz o

² Podemos citar como exemplos de políticas públicas surgidas nos últimos anos voltadas à formação de professores, além do Pibid, os programas Novos Talentos, Prodocência e Life, todos vinculados à Capes.

coordenador nas escolas: o professor supervisor. Assim, a experiência do Pibid reforça a formação e a aquisição de saberes através de um Outro: “(...) a constituição dos formadores acontece em um processo de interação social, de reciprocidades entre um Eu e um Outro, em que as significações são produzidas, transformadas e particularmente apropriadas” (SILVA; SCHNETZLER, 2005, p. 1131). O Pibid também proporciona a imersão dos coordenadores em universos novos que se constituem um desafio para quem tem a formação em Química. Essa experiência, por sua vez, é enfrentada pela Professora B por meio de estudos e leituras. A busca de elementos teóricos e práticos pelo coordenador do Pibid coincide com a atitude observada em outra pesquisa que investiga o espaço da escola e de projetos realizados nela como possibilidade de formação continuada para o professor formador (FREITAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2012): “Essa experiência se distingue da experiência de pesquisador e professor, na qual os sujeitos necessitam, até para o reconhecimento na área própria de conhecimento, de um mergulho nos problemas já considerados relevantes no campo” (p. 90).

Se a aquisição desse conhecimento pode ser utilizada principalmente para a produção de pesquisa, por outro lado, ele também pode ser capaz de fortalecer a formação de professores na universidade, o que se constitui, por sua vez, em uma mais que bem vinda via de mão dupla entre a escola e a sala de aula na universidade, e que se descortina por meio do Pibid:

Tenho procurado aplicar as ideias que discutimos no grupo Pibid para a sala de aula do Ensino Superior. Acredito que, como formador de professores, tenho de fazer de minha prática exemplo para meus alunos e futuros docentes. Além disso, estou com dois alunos de mestrado desenvolvendo projetos vinculados às temáticas que desenvolvemos no Pibid. A minha atual produção científica está totalmente influenciada pelo Pibid, tanto que não penso em desenvolver pesquisa na chamada área dura. (Professor G, licenciado, mestre e doutor em Química).

Entretanto, essa articulação entre o Pibid e a licenciatura tem sido pensada de forma mais coletiva em algumas universidades, o que sinaliza

para a questão, já posta anteriormente, do desenvolvimento institucional. A condição favorável para que isso aconteça parece ser a existência, na instituição, de um grupo atuante e coeso no ensino de Química, posto que é o grupo quem facilita o debate e a tomada de decisões:

Nós adotamos a política de oferecer a maior quantidade de vagas possível no subprojeto de Química, para atingir o máximo de estudantes que quisessem participar do Pibid. Paralelamente, procuramos vincular o Pibid ao currículo da licenciatura em Química, realizando trabalhos nas escolas que se vinculem diretamente ao que está sendo estudado nas disciplinas. Ainda não conseguimos realizar esta vinculação de modo satisfatório, é um desafio permanente. (Professor D, bacharel e doutor em Química, e mestre em Física).

No contexto dos cursos de Química, em que o licenciando muitas vezes goza de um menor *status* que o estudante do bacharelado, haja vista essa última carreira ser a de maior prestígio acadêmico, a opção por atingir o maior número de alunos é, de fato, uma decisão política, pois as relações que implicam em hierarquização social sempre envolvem o poder. Alterar as relações de forças que constituem o poder não deixa de ser uma ação política, e essa ação assume um caráter coletivo por meio dos grupos ligados ao ensino de Química nas instituições. A ampliação dos conhecimentos por meio da atuação no Pibid também adquire um viés político, à medida que possibilita a inclusão de pautas e temas até então deixados de lado pela formação de professores, e que também simbolizam uma mudança no próprio *status* na licenciatura frente à área “dura” de produção de conhecimento em Química e à relação que a licenciatura em Química estabelece com a educação:

Outro aspecto que deve ser destacado é que o subprojeto que atuo busca suprir uma lacuna na formação dos licenciandos, pois o curso não discute aspectos da Educação Especial no currículo. Nesse sentido também estabeleço contato com o público atendido nessa modalidade e que permite o aprimoramento do conhecimento sobre o assunto. (Professora C, licenciada e mestre em Ensino de Ciências).

Sinto que a existência de subprojetos do Pibid (no momento há dois em nosso curso) aumentou o respeito da área específica de Química pelos professores da área de ensino de Química e entendo que com isso os licenciandos que desejam ser professores também serão mais valorizados dentro do curso. Espero que o respeito aos formadores ligados ao ensino e a valorização interna dos licenciandos que desejam ser profissionais do magistério nos cursos de licenciatura se transforme em um círculo vicioso que extrapole os muros da universidade e atinja a sociedade e o Estado brasileiro. (Professora A, bacharel e mestre em Química e doutora em Educação).

Alguns elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional do professor universitário estão presentes na experiência que os projetos Pibid proporcionam, de acordo com o que dizem seus coordenadores: a construção de um saber específico, uma fundamentação crítico-científica e uma autopercepção positiva do formador de professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 253). A articulação entre esses elementos de modo a impactar no desenvolvimento profissional do coordenador e, em consequência, no da instituição formadora, o que pode trazer benefícios mútuos capazes de se retroalimentarem, parece depender do grau de associação existente entre os professores da área de ensino, como mostram os professores A e G em seus depoimentos. Quando isso não ocorre, o coordenador percebe o Pibid como um espaço de amadurecimento profissional, mas que parece não transcender o fortalecimento de seu saber da experiência.

Não desconhecemos aqui que as escolhas profissionais de cada um refletem também sua própria trajetória, com as diferentes fases da vida e da profissão, nem consideramos menos importante a capacitação de cada um. Entretanto, entendemos que as instituições e as políticas públicas também devem ser capazes de estabelecer pautas coletivas para a ação, e de influenciar as percepções e experiências individuais em benefício de contextos mais amplos como o da licenciatura e a formação de professores. Esse reconhecimento é importante, pois trabalhos sobre a formação docente para o ensino superior sugerem

que: “a forma como o ensino superior tem sido apontado pelas políticas públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a autoformação na academia” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 13). São as possibilidades de romper a esfera do voluntarismo presente na formação do professor formador em direção a algo mais institucionalizado que se vislumbra por meio dos depoimentos dos coordenadores do Pibid em Química.

Conclusões

A criação e a institucionalização do Pibid vêm em favor de antigos anseios dos educadores brasileiros, muito semelhantes aos descritos pelas autoras acima. A configuração deste programa sem dúvida coincide em grande parte com o pensamento sobre a formação de professores que se desenvolve no Brasil nas últimas décadas, que reivindica uma nova relação entre a teoria e a prática, e um outro papel da escola e do professor da educação básica nessa formação. Talvez por isso seus participantes possuam uma tendência a perceber e a valorizar os aspectos mais positivos do Pibid. Para além de sua novidade celebrada, seu ineditismo, entretanto, deve estimular a produção de pesquisas que avaliem seu impacto em nosso sistema educacional.

No caso da formação de professores de Química e outras Ciências, as licenciaturas funcionaram por muito tempo a reboque dos bacharelados, considerados os cursos de maior prestígio acadêmico, mesmo naquelas instituições onde as licenciaturas foram os cursos pioneiros na área das Ciências. Por outro lado, a escassez de dispositivos além dos cursos de pós-graduação para a formação do professor universitário contribuiu para a valorização do saber da experiência na constituição desse docente. O fortalecimento das licenciaturas, nessa estrutura, passa pelo reconhecimento da importância desse saber e dos espaços de atuação desse formador, onde esses saberes são

adquiridos. Desse modo, o desenvolvimento profissional do formador de professores caminha, *pari passu*, com o desenvolvimento da instituição, particularmente das licenciaturas onde estes atuam como formadores. Percebemos, por meio dos depoimentos, que o Pibid tem estimulado o debate e a tomada de posição ao redor dessas questões que assumem, no interior das universidades, um caráter político, ao envolver as relações de poder e *status*.

O programa Pibid surge então como um espaço de atuação para o formador de professores de Química e que possibilita a este, por sua vez, a ampliação de seu repertório de saberes. Para que este formador possa, no entanto, estender à instituição formadora os benefícios de seu próprio desenvolvimento profissional, parece ser necessário a existência, na instituição formadora, de grupos e coletivos capazes de aglutinar e potencializar os benefícios em prol da licenciatura. Isto pode se transformar em um círculo vicioso que eleve a autoestima de formadores e licenciandos e contribua a modificar o status das licenciaturas na estrutura universitária brasileira. Quando esses grupos são incapazes de atuar e estipular metas e objetivos em comum, a experiência do formador no Pibid pode resultar, ao menos em curto prazo, em seu desenvolvimento individual, sem que sua experiência extrapole os limites de seu próprio desenvolvimento.

As considerações levantadas neste artigo baseiam-se em um estudo exploratório e os depoimentos não podem ser considerados representativos sob uma perspectiva estatística. Entretanto, os resultados desse estudo, por um lado, reproduzem aspectos relacionados à formação do professor de ensino superior já caracterizados por outros trabalhos que foram citados ao longo do texto. Por outro, a especificidade do Pibid, caracterizado por sua atuação e articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica, indica ser possível, de fato, o surgimento de novas possibilidades para o desenvolvimento profissional do formador, e mesmo o desenvolvimento da instituição em que este atua. Os elementos para que isto ocorra, de acordo com os depoimentos analisados, estão

postos, e incluem ações mais coletivas por parte dos formadores. Esperamos que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para a importante reflexão sobre o desenvolvimento profissional do formador de professores de Química.

Referências

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Capes. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Casa Civil**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>, consultado em 25/08/2015.

BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre o Pibid e dá outras providências. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. **MEC**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>, consultado em 25/08/2015.

BRASIL. Presidência da República. Altera a Lei no. 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Casa Civil**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm, consultado em 25/08/2015.

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Káthia Maria; HOMEM-DE-MELLO, Paula; WEBER, Karen Cacilda; SILVA, Albérico B.F. A prática docente na formação do pós-graduando em Química. **Química Nova**, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008.

CHAPANI, Daisi Teresinha; SANTOS, Bruno Ferreira dos. Formação de professores na interface universidade escola: possibilidades contidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). In: PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez; LOZANO, Diana Lineth Parga; BARRAGÁN, Isabel Garzón (Eds). **Formación de profesores y**

questões sociocientíficas: experiências y desafios en la interfaz universidad-escuela. 1 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015, p. 221-238.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talamira Taíta Rodrigues de; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)...acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006. Caxambu. **Anais da ANPED**, Caxambu, 2006. Disponível em: <29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos/GT11-2544-Int.pdf>, consultado em 24/08/2015.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas.** 336 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11397>, consultado em 24/08/2015.

FRANCISCO JR., Wilmo Ernesto; FREITAS, Karina Aparecida; HARTWIG, Dácio R. Alguns apontamentos sobre a constituição da docência no ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2007. Florianópolis. **Atas do ENPEC**, v. 6, Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/autores0.html>, consultado em 24/08/2015.

FREITAS, Zulind Luzmarina; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza; OLIVEIRA, Ernandes Rocha. Um olhar para a formação docente de professores universitários. In: CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de (Orgs.). **Formação de professores e questões sociocientíficas no ensino de ciências.** São Paulo: Escrituras, 2012. p. 67-92.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 41-53.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília: Capes, Suplemento 2, v. 8, p. 469-484, 2012.

SANTOS, Bruno Ferreira dos. O PIBID e o desenvolvimento profissional do professor de Química. In: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão; GOMES, Luziê Maria Fontenele (Org.). **Microrrede ensino-aprendizagem-formação**: propostas e experimentações do PIBID-UESB. Curitiba: CRV, 2016, p. 217-232.

SANTOS, Bruno Ferreira dos Santos; MORAES, Jucimara de Jesus. O PIBID e a trajetória profissional de licenciados em Química. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília: Capes, v. 12, n. 27, p. 223-246, 2015.

SILVA, Maria Gorette Lima da; MARTINS, André Ferrer Pinto. Reflexões do PIBID-Química da UFRN: para além da iniciação à docência. **Química Nova na Escola**, vol. 36, no. 2, p. 101-107, 2014.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

Mestranda Shirlei Lima dos Anjos
Universidade Federal da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Química
E-mail: shilei12@hotmail.com.

Dr. Bruno Ferreira dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica e Formação de Professores
Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Ensino de Química e
Sociedade (GEPEQSQ/CNPq).
E-mail: bf-santos@uol.com.br.

Recebido em: 13 de julho de 2015.

Aprovado em: 19 de outubro de 2015.

ARTIGO

Mãe de Santo com currículo Lattes: burocracia e enfrentamos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana

Holy mother with Lattes: bureaucracy and face the introduction of teaching practices that enhance the religions of African origin

Santa madre con Lattes: la burocracia y se enfrentan a la introducción de prácticas pedagógicas que mejoran las religiones de origen africano.

Leandro Passos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul – Brasil

Guilherme Costa Garcia Tommaselli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul – Brasil
Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente – Brasil

Gilmar Ribeiro Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul – Brasil
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Brasil

Resumo

A diversidade cultural está presente em vários espaços da sociedade brasileira, principalmente na escola, onde afloram com mais intensidade as diferenças

sociais, étnico-raciais e culturais. Tais questões não têm sido tratadas com o devido respaldo pedagógico no currículo escolar. Com base nessa premissa, neste trabalho procurou-se refletir sobre as culturas afro-brasileiras e africanas contempladas pela Lei 10.639/03, porém ainda não implementada concretamente no currículo da Educação Básica conforme o exigido. A escola é o espaço pertinente para debater e refletir a resignificação das relações sociais étnico-raciais e o currículo escolar. Daí exigir tratamento coerente em relação às religiões afro-brasileira e africana como um suporte de reconhecimento identitária do povo negro. São por meios dessas ações afirmativas que pretende-se revigorar sua autoestima, autoimagem e promover sua idealização. Portanto, em pleno século XXI é inadmissível aceitar uma escola excludente que não respeita os valores religiosos na sua plena diversidade cultural e étnico-racial.

Palavras-chaves: Diversidade. Étnico-racial. Educação. Religiosidade

Abstract

Cultural diversity is present in several areas of Brazilian society, especially at school, where emerge more intensely social, ethnic-racial and cultural differences. Such questions have not been treated with proper pedagogical support in the school curriculum. Based on this premise, this work sought to reflect on the african-Brazilian and African cultures contemplated by Law 10.639 / 03, but not yet implemented concretely in the Basic Education curriculum as required. The school is the appropriate forum to debate and reflect the redefinition of ethnic-racial social relations and the school curriculum. Hence require consistent treatment with respect to the african-Brazilian and African religions as a support identity recognition of black people. It is by means of these affirmative action that is intended to restore their self-esteem, self-image and promote its idealization. Therefore, in the XXI century is inadmissible accept an exclusionary school that does not respect the religious values in their full cultural and ethno-racial diversity.

Keywords: Diversity. Ethnic and racial. Education. Religiousness

Resumen

La diversidad cultural está presente en varios ámbitos de la sociedad brasileña, especialmente en la escuela, en donde emergen con mayor intensidad las diferencias sociales, étnicas, raciales y culturales. Tales cuestiones no han sido tratados con el apoyo pedagógico adecuado en el programa escolar. Partiendo de esta premissa, este estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre las culturas africanas-brasileñas y africanas contemplados por la Ley 10.639 / 03, pero aún no se ha aplicado concretamente en el plan de estudios de educación básica

como sea necesario. La escuela es el foro apropiado para debatir y reflexionar la redefinición de las relaciones sociales étnico-raciales y programas de estudio. Por lo tanto requieren un tratamiento coherente en relación con las religiones afro-brasileñas y africanas como un reconocimiento de la identidad de apoyo de la población negra. Es por medio de estas acciones afirmativas que se pretende dar un nuevo impulso a su autoestima, la autoimagen y promover su idealización. Por lo tanto, en el siglo XXI es inadmisibile aceptar una escuela exclusiva que no respeta los valores religiosos en toda su diversidad cultural y étnico-racial.

Palabras clave: Diversidad. Etnorracial. Educación. Religiosidad.

Introdução

Em 2003 em sua primeira ação como presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10639/03, que alterou, a Lei nº 9.394/96 por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B” (BRASIL, 2006, p. 19) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”. Mais de dez anos se passaram e trabalhar a diversidade étnico-racial ainda é um campo espinhoso, complexo, que sofre enfrentamentos de diversas naturezas, e que requer resistência. Resistência que tem sido a marca da luta do movimento negro por direitos e reconhecimento, e que no cenário brasileiro tem como uma suas conquistas mais notórias a aprovação da Lei 10.639/03.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 257) a Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluindo o seguinte artigo:

“Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ Art. 79- B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Com relação ao último item da Lei que possibilitou reconhecer as exigências do movimento negro que já comemorava no dia 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra”, alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares, percebe-se que há um deslocamento, em que tradicionalmente se “comemorava” o treze de maio, a libertação dos escravos, como a data de alusão ao povo negro do país, em que se enaltecia a figura do colonizador, da Princesa Isabel, como sujeito histórico que representava o povo negro. O herói brasileiro, nesse caso, ainda era o branco colonizador, representado na figura monárquica da princesa Isabel, respaldada pela história oficial, que a delega a função de um ato de boa vontade, libertar o povo que humilhou, oprimiu, escravizou, dando a liberdade como sentença final, abolindo não a escravidão, mas sim, a história de genocídio, barbárie, que foi o processo colonização do Brasil, atenuado nos livros didáticos, e pela própria história oficial.

No entanto, o deslocamento a que nos referíamos é fruto de luta do movimento negro, conquistada através da Lei 10639/03 que institucionaliza no calendário oficial, a data de 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, já comemorado anteriormente pelo movimento negro. Essa mudança de data é fundamental e não é uma simples alteração. Nesse ato, o negro se torna sujeito da história oficial do Brasil, tendo como referência ao seu povo e a sua história, Zumbi dos

Palmares, líder do quilombo dos Palmares, símbolo do resistência do povo negro a opressão do colonizador. Esse deslocamento, expande portanto, as oportunidades para professores trabalharem com os discentes questões como: a resistência do negro em relação a escravidão, a referência como líder, materialização de vários quilombos, as religiões como candomblé e umbanda, a identidade de ser negro e etc....

Portanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p.12) reconhece:

[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Em contribuição, Silva (2010, p. 236) declara:

É necessário colocar a questão dos africanos e afro-brasileiros negros como uma questão importante no contexto nacional, tendo como meta superar a visão negativa construída ao longo de nossa história. Mediante um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro na construção da história do Brasil, alterando a lógica

eurocêntrica na produção de conhecimento e de cultura, será possível ampliar a permanência da população negra nas escolas.

É oportuno lembrar que a Lei possibilita a construção de um novo imaginário de reconhecimento do povo negro no Brasil, não somente por tratar as questões pejorativas, de espoliações e sofrimento, mas de ressignificar a identidade, tornar visível a sociabilidade, as contribuições socioeconômicas e culturais – saberes/conhecimentos, as suas potencialidades e superação dos preconceitos e do analfabetismo é portanto “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2005, p.5)”.

Esse texto é um relato da experiência pedagógica de enfrentar o currículo instituído, oficial, e com respaldo da legislação tentar implementar um outro olhar para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional, descentralizando o conhecimento da perspectiva eurocêntrica, tendência majoritária no currículo e na história oficial, em que o papel da África em nossa história ficava resumido a escravidão, enquanto um episódio trágico, porém, já superado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana “[...] para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados” (BRASIL, 2005, p. 6), e ainda, uma perspectiva racional de refletir, debater e elencar práticas pedagógicas nos aspectos sociais e étnico-raciais, no propósito de desconstruir a negação de inferioridade do povo negro e construir caminhos democráticos e igualitários aos mesmos.

De acordo Martiniano José da Silva “Em um país onde a cor branca ainda é a atestado de boa conduta, como se os traços fisionômicos das pessoas caracterizassem algo de bom ou de mau, detectar o racismo pareceria muito fácil.” (SILVA, 1995, p. 19), não seria de grande espanto e nem de difícil compreensão a resistência a implementação da Lei 10.693/2003, que esbarra em impedimentos de natureza diversas, mas que como o racismo no Brasil, é “ todo especial, zelozamente guardado, porque é sutil, engenhoso; a bem dizer, mascarado” (SILVA, 1995, p. 19).

É dentro desse ideário histórico que se afirma a ideologia do branqueamento, no sentido não somente de furta a cor da pele, mas também a alma do negro. Assim, aos negros foram atribuídos vários conceitos depreciativos ainda hoje presentes no cotidiano, como “símbolo de incapacidade intelectual, da preguiça, da sexualidade, da estupidez, da falta de caráter e do pernosticismo” (SILVA, 1995, p. 130).

Nesse sentido, a implementação da lei 10639/03, pode ser pensada como uma possibilidade de transformar a escola em um espaço de fusão de diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, isto é, um espaço de reflexão e debate sobre como estão sendo abordadas essas questões no currículo escolar com o objetivo de fortalecer as ações humanas de não negação do ser. Por conseguinte somos defensores de uma educação de qualidade que torne o sujeito em suas condições limitadas do cotidiano um transformador ativo do meio em que vive. Segundo Moreira (2009, p.4) esse processo educativo pode ainda facilitar: “transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos”.

Para Apple (2011, p.49), “o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião”. Por isso, o currículo acaba por tanger uma história intrinsecamente ligada às lutas operárias, às reivindicações de

igualdade de gênero, de combate ao racismo, de respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas. Desse modo, o currículo não é uma seriação de conteúdos criados para serem “decifrados” ou “decodificados”, pois nesses moldes, o currículo mantém-se conservador, recheado de valores etnocêntricos próprios da cultura europeizada. Ainda para Apple (2011, p. 90), “devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”.

A inserção da diversidade no currículo escolar é uns dos caminhos para desmistificar as imposições de inferioridade, colonização e dominação que ainda pairam no universo escolar ou mesmo no currículo como verdades absolutas e inexorável, “por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais dos fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia” (GOMES, 2007, p.25).

Nesse sentido, a experiência de implementar a legislação é promover uma mudança na perspectiva histórica da educação e das próprias relações étnico-raciais de nosso país, uma tarefa que se apresenta de forma simples a princípio, mas que ganha complexidade em seu desenvolvimento. A experiência que relataremos a seguir traz alguns indícios e fatos, que demonstram os impedimentos e a resistência que há em se trabalhar os elementos da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Nesse sentido, esse texto não tem a pretensão, nem espaço suficiente para debater os mais variados aspectos que envolvem esse problema. Sendo assim, optamos por um recorte específico, pensando a inserção da cultura de origem afro-brasileira e africana a partir da perspectiva religiosa. A religião foi escolhida, pois entre as diversas situações esdrúxulas que passamos esses anos, a anedota mais significativa é a que dá título ao texto, uma Mãe de Santo com Currículo Lattes, que ilustra bem, que apesar, de doze anos de sancionada a Lei 10.693/03, ainda é a muito que se fazer nesse sentido. E nesse cenário, o aspecto religioso, é um campo de conflito.

Pai de santo na escola? Expectativa frustrada

A experiência pedagógica que relataremos a seguir “A cultura afro-brasileira e africana: as relações da diversidade étnico-racial” é um projeto de pesquisa, coordenado pelos professores de Sociologia e História, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) câmpus Três Lagoas, em que ambos desenvolvem atividades relacionadas à temática da diversidade, em que a principal atividade tem sido a semana da consciência negra. O projeto não se resume apenas a semana da consciência negra, o tema da diversidade étnico-racial é trabalhado de forma transversal nas aulas nas disciplinas de ciências humanas, como a filosofia, língua portuguesa, literatura, história e geografia.

O projeto teve início em 2011, em que foi organizada de forma ainda tímida, o primeiro dia da consciência negra do campus Três Lagoas. A primeira tentativa em inserir o tema no IFMS foi recebida de forma positiva, porém, sem muito incentivo. Ao pensar na programação que pudesse chamar a atenção dos estudantes do campus, que naquele momento se resumiam as turmas do curso técnico integrado em Eletrotécnica e técnico integrado em Informática, cogitei a possibilidade de trazer um Pai de Santo, para tirar as dúvidas sobre as religiões de matriz africana como o candomblé e umbanda.

Como o câmpus Três Lagoas estava em implantação, no primeiro ano de atividades, conseguimos escapar da burocracia institucional, que no futuro seria mais um dos empecilhos a se organizar tal atividade. Independente desse fato, o tema da religiosidade ainda é um tema tabu, e quando se trata da religiosidade que foge do tronco cristão, fica evidente que se trata de uma zona de conflito.

Durante a elaboração da programação, uma estudante me procurou de forma particular e me confidenciou que tinha um tio Pai de Santo, que poderia participar do evento. Até o momento, tinha a ideia, mas, como era recente na cidade, não tinha referências de onde encontrar representantes de religiões de origem africana. Após, o relato,

surgiu o convite em conhecer o terreiro de seu tio, e de entrevistá-lo. Marcamos a ocasião, e tudo ocorreu de forma bem específica. Era a primeira vez que entrava em um terreiro. Apesar do interesse, nunca tinha tido a oportunidade, pois, não conhecia até então praticantes do candomblé. A experiência foi interessante, assim como as dúvidas tiradas. Ele aceitou o convite e ficou certo sua ida ao campus no dia 20 de novembro, dia em que realizaríamos atividades comemorativas sobre a consciência negra.

A primeira objeção veio quando a programação foi publicada e recebemos o questionamento se o Pai Gerson, viria trajado de Pai de Santo. Após, um longo diálogo, em que foi necessário esclarecer que o traje de Pai de Santo é um traje religioso tal como a batina, e de que era um representante de uma religião, então que o natural era que viesse trajado a caráter, até porque, o trabalho tem como intenção promover o respeito à diversidade, foi aceito a presença, mesmo que a controversias.

O interessante é que durante a manhã do dia 20, a expectativa e o clima de tensão era evidente para a chegada do Pai Gerson, o que demonstra o quanto o espaço escolar está despreparado para a recepção do diferente, visto que, em ocasiões semelhantes em que o visitante é um padre ou representante de outra religião cristã, o impacto e a expectativa não é a mesma.

O fim da história dessa primeira experiência é frustrante por um lado, mas interessante para o outro. A fala do Pai Gerson tinha ficado para o último momento da manhã. No entanto, quando se aproximou o momento de sua fala ele ainda não havia chegado, solicitamos que alguém fosse buscá-lo em casa. A assistente social do campus se dispôs a buscá-lo enquanto as atividades seguiam. A frustração veio quando ela retornou relatando que infelizmente o Pai Gerson não viria, pois, quando chegou ao terreiro ele estava “no meio de um trabalho”, ou seja, ele estava incorporando um espírito. A história gerou risadas e causou estranheza, mas, ao mesmo tempo, trouxe elementos importantes para

fundamentar a necessidade de se desmistificar as religiões afro-brasileiras. Por fim, assistimos a entrevista com Pai Gerson, que gravei em minha visita preliminar, e a curiosidade ficou evidente em alguns, assim como alívio em outros de que o encontro tenha sido frustrado.

A religião afro-brasileira e africana e suas implicações em um universo neo-pentecostais: observação da introdução ao debate sobre a diversidade religiosa no IFMS

Como dito antes, introduzir a discussão sobre as religiões de origem africana na escola é uma tarefa espinhosa, e, se torna ainda mais complexa em universo de predominância das religiões neopentecostais. Como se sabe, uma série de estudos recentes, como o senso 2010 realizado pelo IBGE, tem apontado que no Brasil nos últimos anos, tem crescido o número de representantes das religiões neopentecostais, popularmente conhecidos como evangélicos.

O crescente número de evangélicos, assim como a expansão das igrejas neopentecostais pelo país, é um fenômeno complexo, e que requer um estudo amplo. Nesse sentido, esse texto se preocupa apenas, com a possível intolerância desse segmento com a diversidade religiosa, e, mais especificamente, com sua oposição e estigmatização as religiões de tronco africano. É claro que não podemos generalizar a conduta de todos praticantes das religiões neopentecostais como preconceituosa ou intolerante, mas ao mesmo tempo, é impossível não perceber como essa tendência tem crescido nesse segmento nos últimos tempos.

A título de ilustração, recentemente, navegando pela internet, me deparei com a seguinte manchete no portal da UOL “Alunos evangélicos se recusam a fazer trabalho sobre a cultura Afro-brasileira”. A reportagem relatava o lamentável episódio ocorrido em um colégio de Manaus, em que estudantes do ensino médio, evangélicos, se negaram a participar do projeto “Preservação da identidade étnico-cultural brasileira” alegando que o trabalho fazia apologia ao satanismo e a homossexualidade. Esse episódio é um fato que ilustra que a tendência apontada, de intolerância

religiosa presente no discurso e na ação de membros do segmento neopentecostal.

Nesse sentido, em um universo em que as religiões neopentecostais têm ganhado força, abordar a diversidade religiosa, apontando para existência e importância das religiões de origem afro-brasileira e africana, se torna um desafio e mais que isso, uma necessidade.

Portanto, abordar a diversidade étnico-racial é também, trazer a cena o que foi omitido até então. As religiões de origem africanas tiveram início no Brasil durante o processo de colonização, em que africanos foram trazidos para o Brasil como escravos. No entanto, os escravos, não trouxeram apenas força de trabalho, trouxeram também sua cultura, seus hábitos, sua religiosidade. Sendo assim, podemos dizer que as religiões de origem afro-brasileiras, são tão originárias do Brasil, tanto como o catolicismo, e que mesmo assim, são posteriores as religiões indígenas.

Deste modo, o debate sobre a religiosidade, e a introdução das religiões de origem africana na escola é fundamental, para que se desenvolva o respeito à diversidade religiosa. Nesse sentido, o respeito surge como um elemento central na constituição de um processo de respeito a diversidade em toda sua amplitude.

O respeito mútuo é o direito que se reconhece aos outros de terem opiniões diferentes ou até diametralmente opostas às nossas. Esse direito a muito costuma ser negado aos membros de religiões não cristãs, principalmente aquelas que possuem matrizes africanas. Os constantes ataques promovidos pelo neopentecostalismo a religiões deste segmento geralmente são sustentados/justificados através de uma suposta guerra do bem contra o mal, denominada de guerra santa.

Apenas observando o termo guerra, pode se perceber que não tentarão promover uma discussão pacífica quanto as suas diferenças de credo e de etnias para com os outros, pelo contrário, a intenção é de literalmente travar uma batalha espiritual, afim de que o outro aceite a sua doutrina como absoluta.

Para promover a formação de adultos livres do preconceito racial, que na infância é apenas reproduzido, o Brasil enquanto um Estado laico, deveria investir na formação de sujeitos isentos de preconceito religioso. No entanto, mesmo que oficialmente o estado brasileiro seja laico, é frequente ouvir do senso comum, afirmações como “somos a maior comunidade católica do mundo” ou “temos a maior comunidade cristã” ou “O Brasil é um país católico”. Tais afirmações, aparentemente corriqueiras, camuflam o espaço que a religiosidade tem na sociedade brasileira. Não é preciso traçar nenhum grande projeto de pesquisa para afirmar que a moralidade que rege nossos princípios é cristã. Isso no sentido coletivo, mas, que é reforçado como padrão, norma, e que provoca a confusão entre o papel do Estado e da Religião.

O problema reside no fato de o Estado brasileiro, até então, ter historicamente reforçado na história oficial, na pedagogia e nos currículos, a perspectiva do colonizador, ou seja, a hegemonia da etnia branca e de seus princípios existenciais, entre os quais se encontram a conduta cristã. Nesse cenário, o cristianismo, passa a ser entendido como natural, como se fosse possível afirmar sem problemas nenhum, que o Brasil é um Estado Cristão. Reforçar essa tese é reforçar a opressão a outras manifestações religiosas que fogem ao tronco do cristianismo, e que passam a ser entendida como sub-religiões, ou como práticas religiosas duvidosas e infundadas.

Quando se trata das religiões de matriz africana, fica mais que evidente, que a estigmatização cristã, criou um mito nacional, carregado de estereótipos negativos, em que as religiões afro-brasileiras, são nomeadas de apelidos pejorativos e associadas a práticas de ocultismo e barbárie. Nesse cenário, os rituais são estigmatizados, assim como todos os elementos que compõem a identidade religiosa afro-brasileira, como as vestimentas, os cultos, ritos, etc.

Nesse caso, o Estado assume de forma velada um posicionamento religioso, e que tem como reação a opressão a prática religiosa livre, fato que produz um clima de intolerância religiosa. Nesse contexto, a escola,

também de forma velada, assume práticas religiosas. Ainda é comum em muitas escolas brasileiras, fazer a oração do “pai nosso”, antes no início das aulas. Essa prática que já foi mais difundida é atualmente mais comum no ensino básico. O ensino da história e cultura afro brasileira e indígena no ensino fundamental e médio já é garantido pela LEI Nº 11.645, de março de 2008, porém, não atinge o ensino básico que é parte da formação da identidade do sujeito, em que se tem o primeiro contato com o diferente fora do ambiente familiar.

É no início da vida escolar que o racismo se manifesta, disfarçado de brincadeiras infantis que por muitas vezes consagram a segregação do negro e difundem o pensamento reproduzido, mas que acabam se naturalizando. Nesse campo, a religião também desempenha um papel importante. Logo, o ensino da cultura afro-brasileira e africana, através da religiosidade, se inserido desde as séries iniciais, pode representar um bom caminho para a construção de um sujeito que respeite a diversidade.

Para isso, deve-se desenvolver e articular juntamente com os professores, maneiras de se contemplar o ensino da cultura afro brasileira e as religiões de matrizes africanas para diferentes faixas etárias no ensino fundamental e médio.

A educação é um poderoso meio de se combater o preconceito racial e religioso. O Brasil carece de respeito, igualdade e inclusão, mas não há carência maior que na área educacional. Uma educação de qualidade é capaz de minimizar os problemas de cunho social brasileiro.

Para Gomes (2006), rever as práticas pedagógicas é não aceitar um discurso democrático falso, como “uma educação igual para todos” ou “todos são iguais”, pois isto não ameniza as diferenças sociais e étnico-raciais e religiosas presente na sociedade brasileira, pelo contrário, reforça ainda mais a desqualificação educacional e as desigualdades sociais e culturais e em específico a cultura afro-brasileira e africana.

Desse modo, identifica-se na escola a presença de um embate quando se procura educar e ensinar o diferente transformando-o em igual, ou seja, submetendo o sujeito a uma condição

cultural dominante, “padronizada, natural, universal e humana” (GUSMÃO, 2003, p. 93).

Portanto, discursos e ações que estigmatizam e inferiorizam a cultura afro brasileira e africana, danificam cada vez mais a vida social de seus membros, além da dificuldade que costumam encontrar para assumirem suas práticas religiosas como, por exemplo, o candomblé e umbanda.

A Umbanda se encontra favorecida em relação as outras, já que a mesma pode ser considerada uma “religião brasileira” por ser a fusão do catolicismo com religiões de matrizes africanas, ou seja, uma prática religiosa “embranquecida”, “mestiça”, que consegue contemplar tanto os deuses africanos, “os orixás” que para o catolicismo são os “santos” quanto “Deus” que equivale a “Olorum” que numa visão africana, é a divindade da criação, o criador dos orixás, assim como deus também é a divindade criadora para o catolicismo.

A disseminação dos discursos neopentecostais, que insistem em demonizar as religiões de matrizes africanas acabam reforçando um senso comum onde uma religião não cristã, seu membro e seus deuses são a própria representação do "mal". Nos resta concluir que Deus é perfeito e branco, enquanto o Diabo é feio e preto (SILVA, 1995).

A batalha é espiritual, mas as consequências se manifestam no nosso meio social, onde um não pode assumir seus credos ou ser praticante de determinada religião por conta do preconceito difundido e sustentado por meio desse senso comum que prolifera-se, multiplica-se, cristaliza-se e naturaliza-se em sujeitos de um Estado brasileiro que se intitula "laico".

Uma vez que o neopentecostalismo possui um alcance de mídia muito maior que outras religiões, perpetuar esse senso comum é muito mais fácil. Não sendo o bastante, tem-se a bancada evangélica no senado, demonstrando a força política desse segmento, que aproveita-se de que no Brasil política e princípios religiosos se misturam sem grandes problemas.

Talvez não percebam que acabam interferindo na liberdade, nas decisões e escolhas do outro quando tentam impor seus princípios denominados “princípios morais”, ou talvez, sendo pessimista, esta seja a verdadeira intenção e não o contrário.

Devido seu crescimento nas últimas duas décadas, o neopentecostalismo começou a aparecer em diversas áreas sociais e políticas. Seja em prol de dependentes químicos, apoiando os mais necessitados ou até mesmo no Senado.

A mistura do religioso e da política é algo muito contraditório, já que o objetivo de um governante, é governar para todos, sem distinção de credo, cor ou orientação sexual, o que diversas vezes é ignorado pelos governantes brasileiros. O que ocorre na maioria das vezes é que, uma vez que um pastor se torna um representante político, o mesmo acaba confundindo seu papel de governante com o de líder religioso.

O Brasil em sua condição de Estado laico, deveria garantir o direito da pluralidade religiosa assim como previsto no art. 5º, VI da Constituição Federal de 1988 dispõe que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção dos locais de culto e suas liturgias”. Tal princípio engloba a liberdade de consciência, a liberdade de crença e a liberdade de culto.

A maneira mais sensata, nessa primeira instância, que o Estado teria de resolver/lidar com essa imposição dos princípios morais das igrejas neopentecostais (evangélicas) nas decisões dos direitos dos cidadãos, daí a ideia de Estado laico no sentido de preservar e reforçar o papel arbitral que lhe garante e preserva o cuidado estrito de respeitar a si mesmo e de fazer respeitar a liberdade religiosa.

Portanto mais uma vez reforçando a ideia de que o Estado deve garantir a todos o direito a liberdade, pluralidade religiosa, autonomia para escolher, segundo seus próprios valores e princípios morais a quem lhes é agradável adorar ou não. Tornando assim, o país um ambiente harmonioso onde se pode ir e vir e se falar livremente sem o medo do julgamento sobre suas crenças.

Diante de tudo isso, no entanto, mesmo depois de dez anos de implementação da lei 10.639/03, discutir a diversidade através do campo religioso é um campo de conflito, que requer do docente, da equipe de trabalho, uma atitude crítica e postura dura, pois, os entraves são de natureza diversa: moral, político, institucional, burocrática.

Em nossa experiência em implementar o projeto “A cultura afro-brasileira e africana: as relações da diversidade étnico-racial”, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) câmpus Três Lagoas, passamos por diversas situações esdrúxulas, assim como, seria injusto não enaltecer os belos momentos que vivemos como educadores no processo de desenvolvimento desse projeto. No entanto, esse texto tem como intuito problematizar às questões que ainda dificultam a implementação da legislação e o próprio desenvolvimento de uma educação para a igualdade. Sendo assim, entre os inúmeros percalços, escolhemos como ilustração de como pode ser de natureza diversa os percalços que enfrentamos nesse campo de embates, o caso que dá título ao texto, e que não deixa de ser engraçado e estranho ao mesmo tempo, uma Mãe de Santo com currículo Lattes.

Mãe de Santo com currículo Lattes: Burocracia e enfrentamos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana.

Após a primeira experiência frustrada em trazer um representante de uma religião da matriz africana, no caso o candomblé, em 2011, episódio narrado anteriormente em que o Pai Gerson não compareceu ao evento, a vontade se manteve presente, como atitude política e educacional de se enfrentar o currículo e democratizar o espaço escolar.

Assim, durante o período de organização da semana da consciência negra de 2013, decidimos que estava no momento de trazer à tona a discussão sobre a religiosidade de origem africana e suas práticas no Brasil. Sendo assim, foram programadas duas atividades em que o tema seria abordado. A primeira atividade foi uma palestra intitulada

intitulada: “*Imagens do feminino nas religiões de influência afro: do candomblé ao catolicismo popular*” ministrada pelo professor Lourival do Santos da UFMS- Campus Três Lagoas, com o intuito de preparar os participantes para a segunda atividade, que teria a participação de um representante de uma religião afro-brasileira. Como o tema da semana tinha a mulher negra como referência, a segunda atividade programada era a mesa redonda: *As representações da mulher negra hoje*. Para a organização da mesa convidamos duas mulheres negras para compartilharem com o público, a suas impressões sobre a representação da mulher negra nos dias atuais. Assim, a Prof. Dra. Lucimar Rosa Dias, docente do curso de pedagogia da UFMS, campus Três Lagoas, ficaria responsável por falar como acadêmica sobre a representação da mulher negra nos dias atuais. Em seguida, para finalizar a mesa, Dona Sílvia, representante da Umbanda, Mãe de Santo, ficaria responsável por falar sobre a religião e sobre o papel da mulher nas religiões afro-brasileiras.

Definida a programação foi encaminhado à coordenação de extensão a documentação necessária para a realização do evento, em que no formulário de extensão era necessário o preenchimento de dados sobre os convidados, entre eles o currículo lattes. Enquanto escrevíamos o projeto, nos ficou claro que como Dona Sílvia, que já havia aceitado o convite em compor nossa programação, era uma mãe de santo, logo, não fazia parte do universo acadêmico, não seria necessário o currículo Lattes, visto que este é uma ferramenta própria do universo acadêmico.

A surpresa aconteceu quando o projeto retornou indeferido e a justificativa era que não havíamos colocado o currículo Lattes de Dona Sílvia. A princípio isso nos pareceu uma brincadeira, mas a situação, por mais ridícula que pareça era real. O universo institucional educacional, seja em uma Universidade, Instituto Federal, Escola Estadual ou Municipal, apresenta algumas características em comum, apesar das distinções, mas, o que nos interessa nessa análise é um ponto em comum nesses casos: a burocracia.

A burocracia é um tema relativamente moderno, problematizado por diversos pensadores, entre eles, o sociólogo Max Weber, que contribui para o debate que realizamos. De acordo com Weber o mundo ocidental se caracteriza pela tendência à extrema racionalização de todas as esferas que compõe a vida social do indivíduo. Segundo o autor, a tendência a racionalização do mundo social se efetiva nas sociedades ocidentais com o desenvolvimento das organizações burocráticas.

De acordo com Weber, todo tipo de instituição social, seja ela pública ou privada, tenham objetivos idealistas ou materialistas, se estruturam e se organizam através da burocracia. Nesses casos, a burocracia pode ser compreendida como modo de exercer dominação. A burocracia, pensando no próprio método weberiano, pode ser compreendida enquanto um tipo ideal de organização para a dominação racional/legal, que possui um grande poder, devido a sua imensa superioridade técnica. A sociedade ocidental foi construída sobre as bases de um desenvolvimento burocrático que tem como fim a constituição de um Estado burocrático e extremamente organizada.

Nesse contexto, a escola não se distingue das outras instituições sociais e se constrói e reforça enquanto um mecanismo legal de dominação, em que a burocracia exerce um papel fundamental. No caso de nosso relato fica evidente que a burocracia institucional tem o papel e o poder de dificultar, tornar moroso o processo educativo.

A situação é agravada quando percebemos que a burocracia ainda funciona como um instrumento de dominação e de manutenção de um sistema educacional rígido, tradicional, que como a burocracia é fria e não leva em conta aspectos humanos que não cabem em seu rígido limite de compreensão racional. Nesse sentido, quando esbarramos na burocracia em todas as tentativas de realizar atividades relacionadas a diversidade étnico-racial, não entendemos como um mero entrave burocrático, visto que outras atividades institucionais como as referentes a ciência e tecnologia não sofrem do mesmo mau. Não estamos afirmando que estas atividades também não estão submetidas aos processos burocráticos. No

entanto, quando se percebe que essas atividades tem um grande incentivo econômico e que tem maior prestígio entre os gestores das instituições de educação, fica claro que temos uma diferença.

Nesse caso, a burocracia assume o papel de dominação legal, como proposto por Weber, em que conteúdos, propostas educacionais que fujam aos moldes racionais/legais institucionais, serão averiguados de forma mais meticulosa, como um exame minucioso, e que sempre pode ser justificado como nos foi: “O formulário pede o currículo Lattes, portanto, é necessário que se preencha essa informação para que o projeto seja deferido”.

Trabalhar a diversidade étnico-racial, mesmo depois de dez anos da lei 10.639/03 ainda é como afirmamos um campo complexo e que necessita de avanços para a lei se cumpra de forma plena e não seja apenas um documento oficial, burocrático, mas, que na realidade não se efetiva.

O caso da Mãe de Santo com currículo Lattes foi resolvido após um diálogo exaustivo entre os coordenadores do projeto e os gestores da instituição. No entanto, devido a demora para se chegar a uma resolução para tal problema, o prazo de financiamento do evento havia vencido, como em todos os outros anos, e novamente, a semana da consciência negra só ocorreu pela vontade e consciência política e educacional de todos os envolvidos.

Considerações Finais

A lei 10.639/03 representa uma virada histórica no combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito que atingiram o povo negro do Brasil. Representa uma virada, pois sua ação é centrada na educação ou na construção de um novo modelo de educação em que o negro passe a ser compreendido como sujeito da história do Brasil e que tenha reconhecido em todos os sentidos a importância do povo africano na constituição da nação brasileira.

A estratégia e a intenção são extremamente positivas, no entanto, dez anos após a implementação da lei, ainda percebemos que se tem muito a avançar. Episódios como os narrados nesse artigo são frequentes para aqueles que se arriscam a mudar de olhar, a transformar uma educação tradicional, a levar o negro ao centro da história. Nesse sentido, percebe-se que variados fatores ainda contribuem para que o debate sobre a diversidade étnico-racial nos espaços educacionais brasileiros se mantenham restritos, limitados. A burocracia, a força da educação tradicional, a formação econômica, a mentalidade colonizada, a fragmentação do indivíduo, a má formação de professores, são alguns desses fatores.

Portanto, a implementação da lei 10.639/03 é um passo importante, mas, que fundamentalmente depende de outras ações que fortaleçam e potencializem seu desenvolvimento, como as ações afirmativas “inclusão de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares representa, em primeira instância, o estabelecimento de políticas afirmativas” (PEREIRA, 2007, p.62), com o propósito de fazer a sociedade brasileira reconhecer a sua dívida para com os africanos e afro-brasileiros.

Contudo, as disposições da Lei 10.639/03 vão além deste aspecto, uma vez que a sociedade brasileira e o Estado, mesmo com atraso, possibilitam garantir a justiça social e a integração política e cultural, ao incentivar na escola tal enredo de discussão em relação às comunidades marginalizadas ao longo da nossa história.

Assim, espera-se em parceria com o Estado um investimento contínuo de ações afirmativas que valorizam a diversidade cultural e étnico-racial, direcionadas a oferecerem suporte às práticas educacionais, destinadas a preparar os educadores e educadoras, educandos e familiares.

Nesse âmbito, se faz necessária a negação das formas arcaicas de se pensar, com o propósito de desconstruir a ideologias da “democracia racial”, que de alguma forma, ainda povoam a cabeça de muitos

professores sem autonomia crítica, bem como de alunos. A escola deve ser, não somente em tese, o espaço propiciador da igualdade de oportunidades plenas a todos, sem diferenças culturais, sociais e étnico-raciais e religiosas, mas tem que exercer isso na prática.

Assim, na ótica de Sacristán (2000, p.17), “O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social e escolar”. Nota-se, portanto, o currículo intrinsecamente ligado à diversidade cultural, logo não deve ser visto apenas como um seriado de conteúdo, criados para serem “decifrados” ou “codificados”, ou seja, de reprodução conservadora e burguesa. É o currículo um meio que deve ser usado para romper os paradigmas conservadores e tradicionais cuja única visão da história é unilateral.

Portanto o currículo na sua multiplicidade deve recuperar os conteúdos ocultados, negligenciados e pouco conhecidos pelas escolas e pelos professores ao longo do processo histórico, no sentido de promover a restituição da presença e da dignidade do povo negro e da sua religião como um dos elementos fundamentais para construção da história e na cultura brasileira.

Nesse contexto, entender a escola, o currículo e a diversidade cultural, social e racial é fortalecer as lutas sociais, com apontamentos políticos e éticos concretos os quais tratam as relações étnico-raciais com respeito, dignidade e justiça, em prol de uma escola democrática, autocrítica, ética e libertadora.

Referências

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio;

TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: 12ed. Cortez, 2011.p. 49-69.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 271-294	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Modernidade, ciência e educação. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In. ABRAMOWIZ, Lucia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura - Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In. Salto para o futuro: currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, n. 1, abril/2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. Brasil: panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural. In. REIS, João José; SILVEIRA, Renato da; ZAMPARONI, Valdemir. **Centro de Estudos Afro-Orientais** – FFCH, n. 25-26. Salvador: Santa Helena, 2001.p.257 a 280.

QUINTANEIRO, T.e BARBOSA, M L de O. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SILVA, Martinho José da. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. 3. ed. São Paulo: Anita, 1995.

Dr. Leandro Passos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul – Brasil
Coordenação de Pesquisa e Inovação COPEI
E-mail: Leandro.passos@ifms.edu.br

Doutorando Guilherme Costa Garcia Tommaselli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul – Brasil
Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente – Brasil
Programa de Pós- Graduação em Educação
E-mail: guilherme.tommaselli@ifms.edu.br

Ms. Gilmar Ribeiro Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul- Brasil
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Brasil
E-mail: gilmar.ribeiro@ifms.edu.br

Recebido em: 18 de outubro de 2015

Aprovado em: 23 de novembro de 2015

ARTIGO

Políticas públicas para educação profissional na década de 1990: o papel do estado e da sociedade civil

Public politics for professional education in the decade of 1990:
the role of the state and the civil society

Políticas públicas para la educación profesional en la década de
1990: el papel del estado y el de la sociedad civil

Laurinda Ines Souza de Moraes

Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – Brasil

Silvia Sell Duarte Pillotto

Universidade Regional de Joinville – Brasil

Elizabete Tamanini

Universidade Regional de Joinville – Brasil

Resumo

O presente artigo se originou de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, concentrada na linha de pesquisa - Políticas e Práticas Educativas, cujo objetivo principal foi caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Campus Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a

Educação Profissional. Para tanto, foram estudados documentos institucionais, leis, decretos e portarias, relacionados à Educação Profissional na década de 1990. Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada, com nove educadores do Campus Jaraguá do Sul - IFSC. No que se refere à análise dos documentos, optou-se pela metodologia "documento contra documento", de Shiroma, Garcia e Campos (2011) e para a análise das entrevistas, buscou-se subsídios teóricos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Após as análises, observou-se que as prioridades das políticas públicas, na década de 1990, estavam centradas numa política de conduta neoliberal, que defendia a redução do tamanho do Estado e a Reforma da Educação Profissional. Os resultados revelam que foram notórias as dificuldades com as incertezas na continuidade das atividades do Campus Jaraguá do Sul do IFSC, com a ausência do Estado no que diz respeito às atividades básicas em relação à constituição e manutenção da instituição.

Palavras-chave: Educação profissional. Políticas públicas educacionais. Reforma da educação profissional.

Abstract

The present article was originated from a research linked to a post graduate program - Master in Education, focused on research line - Educational politics and practices, which its main objective was to characterize the historical processes from Campus Jaraguá do Sul of the Federal Institute of Santa Catarina - 'IFSC' and its impact on the implementation of the public politics targeted to the professional education in the decade of 1990 were studied. For the development of this investigation, a qualitative research with a semi structured interview was chosen, with nine educators from th Campus Jaraguá do Sul - IFSC. In what refers to the analysis of the documents, the methodology 'document against document' from Shiroma, Garcia e Campos (2011) was selected and for the interview analysis, theoretical subsidies were looked for in the Bardin's content analysis (1977). Post analysis, it was noticed that the priorities of the public politic, in the decade of 1990, were centrated in a Neoliberal conduct, which defended the State size reduction and the Professional Education improvement. He results revealed that the difficulties were notorious with the uncertainty on the continuity of the activities of the Campus Jaraguá do Sul - IFSC, with the absence of the State in what concerns the basic activities related to the constitution and the maintenance of the institution.

Keywords: Professional education. Educational public politics. Improvement of the professional education.

Resumen

El presente artículo se ha originado de una investigación vinculada al Programa de Posgrado – Maestría en Educación, concentrada en la línea de investigación – Políticas y Prácticas Educativas, cuyo objeto principal ha sido caracterizar los procesos históricos del Campus Jaraguá do Sul, del Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC y sus impactos en la implementación de políticas públicas dirigidas a la formación profesional. Por lo tanto, han sido estudiados documentos institucionales, leyes, decretos y otras resoluciones de la educación profesional en la década de 1990. Para ese fin, se ha optado por la investigación cualitativa, con entrevista semi-estructurada con nueve educadores del Campus Jaraguá do Sul – IFSC. Em lo que se refiere a el análisis de los documentos, se ha elegido la metodología 'Documento contra documento', de Shiroma, Garcia e Campos (2011), y para análisis de las entrevistas, se ha buscado fundamentación teórica en la Analisis de Contenido, de Bardin (1977). Tras el análisis, se observó que las prioridades de las políticas públicas en la década de 1990 estaban centradas em una política de conducta neoliberal, que defendía la reducción de la influencia del Estado y la reforma de la Educación Profesional. Los resultados muestran que han sido evidentes las dificultades con las incertidumbres en la continuidad de las actividades del campus Jaraguá do Sul– IFSC, con la ausência del Estado en lo que se refiere a las a acciones básicas relativas a la constitución y a la manutención de la institución.

Palabras clave: Educación profesional. Políticas públicas educacionales. Reforma de la educación profesional

Introdução

O texto se propõe a sintetizar parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade da Região de Joinville - Univille a respeito da implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul UnED/JS da Escola Técnica Federal de Santa Catarina ETF/SC, hoje Campus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. A pesquisa, cujo objetivo principal foi caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina Campus Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e tecnológica, também tratou da criação de uma

escola do 'Segmento Comunitário' em Jaraguá do Sul como parte de uma política pública .

Uma vasta documentação foi organizada, com significativas mudanças nas políticas públicas de educação, em especial, a profissional. Em março de 1997, foi lançada a Medida Provisória nº 1.549-28, que altera o § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, e, com essa mudança, a expansão da oferta de Educação Profissional somente poderia ocorrer em parceria com Estados e Municípios ou Organizações Não Governamentais (ONGs).

O Governo Federal também lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que se constituiu no principal instrumento de implantação da Reforma da Educação Profissional. A Reforma do Aparelho do Estado, organizado pelo Ministério da Administração em 1995, justificou-se como sendo um “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia”. (BRASIL, 1995, p. 6).

A intenção da pesquisa supracitada foi verificar como se deu a implementação das políticas públicas para a Educação Profissional no Campus Jaraguá do Sul - IFSC na visão de educadores. A reflexão fica por conta do seguinte questionamento: Como os processos históricos impactaram na implementação das políticas públicas para a Educação Profissional no Campus Jaraguá do Sul – IFSC?

O estudo que foi desenvolvido numa instituição de Educação Profissional pública e gratuita: Campus Jaraguá do Sul – IFSC, antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (UnED/JS da ETF/SC), localizada no município de Jaraguá de Sul no Estado de Santa Catarina, tomou por base informações obtidas com nove educadores¹, através de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se como critério: professores efetivos, de matrícula mais antiga, que vivenciaram efetivamente a criação da UnED/JS e a implementação da Reforma da Educação Profissional na Instituição,

¹ Para proteger a identificação dos entrevistados, foi estabelecido um código de identificação, composto pelas letras maiúsculas A, B, C, D, E, F, G, H e I.

ou seja, são os primeiros educadores efetivos da Instituição estudada, atualmente transformada em Campus do Instituto Federal.

O tema organizador das questões referentes às entrevistas partiu do tema central, do problema e do objetivo da pesquisa, entrelaçando-se com o histórico da implementação de políticas educacionais. Abordou-se, ainda, como se deu a criação da Unidade Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal (hoje Campus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina) e o início dos cursos.

Para desenvolver a temática, foi escolhida a metodologia 'documento contra documento', desenvolvida por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Analisar documento contra documento pode ser definido como uma tarefa que “exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais (legislação, relatório, documento, entre outros) para ler o que dizem, mas, também, para captar o que não dizem” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p.18).

Como referencial de análise da política educacional, para esta pesquisa, utilizou-se: 'Abordagens do Ciclo de Políticas', proposto por Stephen Ball, que no Brasil é estudado por Mainardes. Segundo Mainardes (2006) nesse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política). Isso significa que as políticas educacionais não são construídas de maneira homogênea e simples, meramente refletindo os interesses do capital. Essas são, na verdade, o resultado de um intenso embate entre os anseios capitalistas e forças contrárias a estes. Para a análise das entrevistas, foi utilizado o referencial de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para o desenvolvimento da investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada, com nove educadores. Educadores esses que vivenciaram, efetivamente, a criação do Campus Jaraguá do Sul e a implementação legal e prática da reforma da Educação Profissional, na década de 1990, no Instituto Federal de Santa Catarina.

O ponto de partida deste estudo foi à transcrição das entrevistas, de cuja leitura surgiram as primeiras impressões. Com a transcrição feita, foi utilizada a categorização a partir das temáticas levantadas nas falas dos entrevistados. 'O Papel do Estado e da Sociedade Civil', à 'Implementação da Política Pública Educacional' e o 'Ensino Médio Profissional e Propedêutico'. Para o presente artigo privilegiou-se a primeira categoria temática: ' O Papel do Estado e da Sociedade Civil'.

A Reforma do Estado e da Educação Profissional na década de 1990

O Governo Federal, na exposição do documento 'Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado', organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, assim justifica a Reforma do Estado:

Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p.6).

Para o governo, os problemas a serem equacionados pela reforma, nascem a partir da constatação de que a “crise brasileira da última década foi também uma crise de Estado” (BRASIL, 1995, p. 06). Segundo documento do MARE, ao falar em delimitação do tamanho do Estado, fala-se, na verdade, na delimitação dos espaços de atuação do Estado e do mercado. No diagnóstico da crise brasileira, afirma-se que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado (substituição da importação), desviou-se de suas funções precípuas para atuar com grande ênfase na esfera produtiva (BRASIL, 1995). A justificativa, apontada por Bresser Pereira, Ministro da Reforma do Estado, e pelos intelectuais orgânicos na era FHC, para a privatização ou publicização dos serviços sociais era a crise do Estado:

A causa da crise foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no Segundo Mundo e do *Welfare State* no Primeiro Mundo. As potencialidades do mercado na alocação de recursos, na coordenação da economia, tinham sido erroneamente subavaliadas. O Estado tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado. (PEREIRA, 1996, p.16-17).

O Governo Brasileiro, em 1995, analisa que: a crise estava no ‘Estado e não no Capital’ e, portanto, dentre as estratégias do governo, estaria o Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo MARE. Assim enfatiza o documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Peroni (2006), ao referir-se às mudanças ocorridas na redefinição do papel do Estado², e à Política Educacional no Brasil dos anos 1990, analisa as estratégias do neoliberalismo para com o Estado:

O pressuposto teórico que norteou a análise do processo de redefinição do papel do Estado foi o de que a crise fiscal é parte de um movimento maior de crise do capital, e não a causadora da crise como foi diagnosticado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via. (PERONI, 2006, p. 2).

Portanto, na análise de Peroni (2006), a crise estava centrada no ‘Capital e não no Estado’, ao contrário do propagado pelo neoliberalismo, e que levou o Governo Federal brasileiro a uma redefinição do papel do Estado.

² Para Peroni (2006), o Estado é aqui entendido como Estado histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia. (PERONI, 2006).

Em março de 1997, foi publicada a Medida Provisória nº 1.549-28, que altera o Art. 3º da Lei nº 8.948/94, e diz o seguinte:

Art. 44 – O art. 3º da Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º a expansão do ensino técnico, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1997, Medida Provisória nº 1549-28, p. 2).

Neste caso, a expansão da oferta de Educação Profissional não mais poderia ocorrer por iniciativa exclusiva do Governo Federal. Além do que, por meio da medida provisória citada, abre-se espaço para que recursos públicos sejam repassados para o setor público não estatal que ofereça Educação Profissional, em nível técnico ou tecnológico.

Essa nova composição ou legislação da Educação Profissional constitui o marco legal sobre o qual o governo buscou viabilizar o redesenho institucional da Educação Profissional, deslocando parte da execução da demanda por profissionalização ao setor público não estatal.

Para corroborar a alteração, mais tarde, em 1998, o Governo Federal promulgou a Lei nº 9.649/1998, que, em seu Artigo 47 alterou definitivamente o art. 3º da Lei nº 8.948/1994, e passou a vigorar com isso seguinte parágrafo:

§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998b, p. 2).

Possivelmente, a lei teve como objetivo principal, ratificar que os novos investimentos não seriam mais na Rede Federal mas, somente no

setor comunitário, de acordo com o percentual apresentado pelo PROEP, principalmente na iniciativa privada, que poderia, até mesmo, assumir a gestão de uma instituição pública de Educação Profissional.

Percepção dos educadores com relação à Reforma da Educação Profissional: o Papel do Estado e da Sociedade Civil

As falas dos entrevistados caracterizam de que forma a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, da ETF/SC, hoje, Campus Jaraguá do Sul - IFSC funcionava nos primeiros anos de existência. Os entrevistados assim se manifestam:

Essa Unidade começou assim, no final do Governo Itamar: nasceu, mas não foi dada sustentação a ela. Ela iniciou por Portaria e não por Decreto, então ela só teve o seu funcionamento autorizado, não teve a criação efetivada com uma fatia no orçamento. (ENTREVISTADO I).

Orçamento aqui a gente não tinha, tinha orçamento para a Unidade de Florianópolis, [...] a gente conseguiu algumas conquistas, e, uma dessas conquistas foi o rateio do orçamento, proporcionalmente, pelo número de alunos. (ENTREVISTADO E).

Conforme apontado pelo entrevistado I, pelo fato de a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - ETF/SC ter sido autorizada através da Portaria nº 724/1994, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, e não instituída por um decreto-lei, não havia previsão orçamentária por parte da União para sua manutenção. Já para o entrevistado 'E', uma das formas encontradas para a UnED/JS obter recursos foi 'ratar' o orçamento da Unidade Florianópolis; mas, isso também gerou outros problemas internos, pois havia um determinado recurso/orçamento que teve que ser dividido com outra Unidade.

Os entrevistados também relatam algumas alternativas para conseguir recursos para o funcionamento da UnED/JS:

Eram tantas as dificuldades que, na época, foi criada a Associação de Alunos Pais e Professores, [...] nós fazíamos parte dessa AAPP. Ajudou bastante nessa época a escola. (ENTREVISTADO G).

O que teve um papel decisivo para a manutenção desta Unidade foi mesmo a formação de um grupo de alunos, porque já eram mais adultos, com alguns docentes da época, que formou uma AAPP e essa Associação fazia algumas campanhas financeiras para arrecadar fundos para fazer a manutenção da Unidade. (ENTREVISTADO I).

Os educadores expõem, nas entrevistas, a ausência do 'Estado' na situação de provedor das condições mínimas de funcionamento da UnED/JS, e a necessidade, dos alunos, pais e professores, de buscarem alternativas paliativas de ordem financeira, criando a Associação de Alunos, Pais e Professores - AAPP, para dar continuidade as atividades da instituição.

Pode-se perceber, na constituição dessa Associação de Alunos, Pais e Professores, a configuração de uma nova 'Organização Social', ou seja, a constituição de um Terceiro Setor. É o 'Estado' transferindo ao cidadão a responsabilidade pelos serviços sociais, como a educação, neste caso, a capacitação profissional. As falas dos entrevistados vêm ao encontro do que Peroni (2006) destaca:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

A intenção do Governo Federal, nessa perspectiva, era tornar mais eficaz o uso dos recursos e retirar o poder das instituições, já que a população tem mais poder de pressão sobre as instituições públicas

democráticas, consideradas no entanto, improdutivas pelo neoliberalismo. Portanto, o que aparentemente seria uma 'proposta' de Estado mínimo configura-se como 'realidade' de 'Estado mínimo', no que se refere a políticas sociais.

Os educadores, através das entrevistas, descrevem as condições de funcionamento das aulas práticas, com relação a laboratórios e equipamentos. Os entrevistados assim se referem:

[...] nós não tínhamos laboratórios, afinal, para ser uma escola técnica, o próprio nome já sugere a necessidade de laboratórios. [...] os laboratórios sempre foram problemáticos, quando eu digo sempre, eu quero dizer principalmente no início, pois a gente sempre teve dificuldades de conseguir os equipamentos para fazer as aulas mais práticas. (ENTREVISTADO C).

Os entrevistados relembram as condições do prédio em que funcionava a UnED/JS e, inferem, ainda, que havia a obrigatoriedade de se ter laboratórios para as disciplinas práticas. Por se tratar de uma instituição de ensino técnico, deveria dispor de condições físicas e laboratórios para que os alunos pudessem desenvolver seu conhecimento da práxis. Talvez, toda essa precaridade estrutural, promovida pela ausência do Estado, aumentou a resistência dos professores em relação às propostas pelos órgãos centrais.

Para Pasold (2003) a luz da experiência brasileira, concebe-se o 'Estado' como a instituição que atua como centralizador político e tem a Constituição como orientadora de todo o sistema social, jurídico, político e econômico do país. Esse é o papel do Estado democrático de Direito; para tanto, cabe ao Estado exercer sua função mais ampla, qual seja, garantir o bem-comum.

Os elementos DEVER DE AGIR e AÇÃO compõem-se num quadro no qual o poder do Estado assume direções fundamentais e executa as atividades necessárias à consecução de objetivos pretendidos, como efeito do dever que o Estado detém para com a sociedade. (PASOLD, 2003, p.56).

O autor destaca que esta função social do Estado está atrelada aos termos ‘ação e dever de agir’, pois são eles que revelam a obrigação do Estado para com a Sociedade. No Estado Democrático de Direito, cabem ações e o dever de agir em prol da sociedade, em conformidade com as diretrizes constitucionais. No caso de Jaraguá do Sul foram feitas intermediações junto ao empresariado local, na época, para que buscassem, junto ao MEC, a viabilização da UnED/JS:

Em setembro de 1995, a professora Soni de Carvalho encaminha ao Presidente da Associação Comercial e Industrial de Jaraguá do Sul e do Grupo WEG S.A, Décio João da Silva, relatório da situação da UnED/JS. Solicita seu empenho para, com os representantes políticos de Santa Catarina no Congresso Nacional, criarem mecanismos orçamentários para o ano de 1996, a fim de viabilizar a Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul, sob pena de colocar em risco a continuidade da Unidade. As duas principais reivindicações são: criar um quadro de pessoal permanente para a UnED/JS e recursos para iniciar a construção do prédio definitivo da escola. (NEVES 2001, p. 56).

Percebe-se, pelo enunciado, que houve um empenho, tanto da Direção Geral da ETF/SC quanto do setor empresarial de Jaraguá do Sul, quanto à implantação definitiva da Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul; porém, essa mobilização não alcançou êxito junto ao Governo Federal para trazer as condições necessárias (orçamento e pessoal). Somente em 1998, com o surgimento do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, foi atendida essa reivindicação da UnED/JS. Porém, a solução encontrada para receber os recursos trouxe uma novidade para todos: os recursos financeiros viriam para construção de uma nova instituição, uma Escola do ‘Segmento Comunitário’, não mais para consolidar a Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul. (NEVES, 2001).

Os entrevistados também mencionam a criação dessa Escola do Segmento Comunitária, em Jaraguá do Sul:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 295-314	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

E aí, quando o Ministro Paulo Renato veio com a idéia de construir aquelas Escolas Comunitárias, nós, aqui, ficamos sem nenhum recurso mesmo (ENTREVISTADO A).

Toda essa década de 90 teve uma série de reformas educacionais, não só no Brasil, mas em outros países também, mas tudo isso com um olhar sob a luz do neoliberalismo. Tinha uma intenção bem clara de desregular, de descentralizar e de privatizar. [...] Nós, aqui do Campus, seríamos transferidos para essa nova organização. (ENTREVISTADO F).

Verifica-se, pela declaração dos entrevistados, a preocupação de uma instituição estatal ser absorvida por uma instituição pública não estatal. Percebe-se que há um sentido claro em direção à reforma, destacando a visão neoliberal dos governantes da época, na tentativa de privatizar a educação. O entrevistado 'F' também destaca a possibilidade de 'transferência' da Instituição estatal para a nova organização não estatal mas, por indeferimento no âmbito do Executivo Federal, essa transferência foi inviabilizada por ser anticonstitucional. Sobre a perspectiva da redefinição do papel do Estado, Peroni (2006, p. 09) enfatiza: “A propriedade pública não-estatal é chamada por muitos autores de Terceiro Setor, nem Estado, nem mercado. O Terceiro Setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado.”

Nessa perspectiva, neoliberal, o governo transfere parte de suas responsabilidades ao chamado Terceiro Setor, ao que Peroni (2006) chama de 'nem público nem privado. Para tanto, o governo promoveu reformas do Estado ancorado em medidas de não intervenção na economia, nas áreas sociais e na educação, definindo-se, assim, como 'Estado Mínimo'. Nessa lógica, o Estado retira de si as responsabilidades com a Educação Técnica, transferindo-as para as organizações não estatais e para a sociedade civil, abdicando de ofertar um segmento da Educação Profissional.

As reformas propostas e algumas já implementadas no Brasil, a partir de 1990, caminharam na direção da diminuição do Estado também

em sua função social, em favor da empresa privada, ou mesmo do denominado público não-estatal, que não se encontra normalmente no mercado nem no Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

O Plano de Reforma do Estado no Brasil propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em 'organizações sociais', não dirigidas pelo poder público, mas recebendo fundos públicos.

Afinal, o que são as organizações sociais? As Organizações Sociais têm seu recinto no bojo do processo que se chama de “Reforma do Estado”, elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), instituído quase que somente para efetivar a reforma administrativa pretendida pelo Governo Federal. Um dos alvos estratégicos deste plano foi a aprovação do “Programa Nacional de Publicização”, aprovado pela Lei 9.637, de 15 de Maio de 1998. Esta lei permite ao Poder Executivo transferir a execução de serviços públicos e gestão de bens e pessoal públicos, a entidades qualificadas, quais sejam, as 'Organizações Sociais'. A legislação relacionada às Organizações Sociais é a Lei 9.637/98 que no seu, Art. 1º, destaca:

Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei. (BRASIL, 1998a).

O conceito legal revela-se insuficiente para abranger a complexidade da instituição e, para entender o Modelo das Organizações

Sociais, recorre-se aqui ao Professor Paulo Eduardo Garrido Modesto, que traz um significado mais analítico sobre as 'Organizações Sociais', em seu trabalho “Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil”:

As organizações sociais definem-se como instituições do terceiro setor (pessoas privadas de fins públicos, sem finalidade lucrativa, constituídas voluntariamente por particulares, auxiliares do Estado na persecução de atividades de conteúdo social relevante). Mas ser organização social não significa apresentar uma estrutura jurídica inovadora, mas possuir um título jurídico especial, conferido pelo Poder Público em vista do atendimento de requisitos gerais de constituição e funcionamento previstos expressamente em lei. Esses requisitos são de adesão voluntária por parte das entidades privadas e estão dirigidos a assegurar a persecução efetiva dos fins de interesse público e fixar as garantias necessárias a relação de confiança e parceria entre a entidade privada e o Poder Público. (MODESTO, 2001, p.7).

Portanto, as organizações sociais são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, designadas a atividades de relevante valor social, de concessão ou permissão do Poder Executivo, criadas por ações de particulares segundo modelo previsto em lei, reconhecidas, fiscalizadas e fomentadas pelo Estado.

Em Jaraguá do Sul, foi implantada uma escola deste segmento comunitário em 1998. O Centro Politécnico de Jaraguá do Sul/SC, estabelecimento de ensino técnico profissional, foi concebido dentro dos critérios estabelecidos pelo Programa de Expansão do Ensino Profissional para acessar os recursos financeiros junto à linha de financiamento denominada Linha Comunitária. A singularidade do Centro Politécnico está, exatamente, no fato de que ele iria incorporar a UnED/JS da ETF/SC, instituição pública estatal já em funcionamento desde 1994.

Dessa forma, a expansão da Educação Profissional, ocorrida na década de 1990, não se caracterizava como ensino 'público e gratuito', mas, sim, de caráter 'comunitário'. Em Jaraguá do Sul, a implantação de uma escola do 'Segmento Comunitário,' como parte de uma política pública de Educação Profissional, induz a um desenho institucional até

então inexistente na região. Para que o projeto do Centro Politécnico de Jaraguá do Sul fosse enquadrado no PROEP 'Linha Comunitária', tornou-se necessária a constituição de uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, que recebeu o nome de 'Associação Politécnica de Jaraguá do Sul' (NEVES, 2001).

A exigência do MEC para liberar os recursos para Jaraguá do Sul, especificamente para o Centro Politécnico, era a incorporação da UnED/JS da ETF/SC à escola do Segmento Comunitário. Essa reivindicação do MEC só foi possível pelo fato de o início das atividades na UnED/JS se dar através de uma portaria e não por um decreto lei.

Sobre essa possível transferência, o entrevistado 'F' enfatiza:

No final das quantas, o próprio Ministério da Educação e a Advocacia Geral da União concluíram que isto era errado, que era inconstitucional, conceder professores e manter professores, pagos com dinheiro público, dentro de uma Instituição que a condição era uma parcela de contribuição dos alunos. E acabou não dando certo. (ENTREVISTADO F).

A incorporação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - ETF/SC pela nova escola do segmento comunitário não se efetivou, conforme pontuado por Floriani (2005, p.72) “[...] por indeferimento do próprio MEC, após consulta à Advocacia Geral da União (AGU), a Unidade de Jaraguá do Sul, do CEFET/SC, não se transladou para o Centro Politécnico Geraldo Werninghaus”. Dessa forma, constituíram-se duas instituições independentes de Educação Profissional em Jaraguá do Sul: ‘uma pública estatal’, a UnED/JS, e outra ‘pública não estatal’, do Segmento Comunitário, 'o Centro Politécnico Geraldo Werninghaus'. Essa situação histórica *sui generis* da Educação Profissional pública em Jaraguá do Sul permeou a Implementação da Política Pública.

Algumas Considerações

Sob a ótica dos profissionais do Campus Jaraguá do Sul – IFSC, obtida por meio de entrevistas com os nove educadores a respeito

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 295-314	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

da implementação das diversas mudanças nos rumos da Educação Profissional na instituição, a pesquisa apontou as dificuldades vivenciadas e as incertezas na continuidade das atividades. Uma das causas centrais foi a autorização de funcionamento da UnED/JS se dar por meio de uma portaria e, não por um decreto-lei, num período em que não havia uma política clara de expansão da Educação Profissional.

O que se pôde perceber foi a ausência do ‘Estado’ em manter a instituição no que diz respeito a: quadro de pessoal, laboratórios adequados e orçamento para as atividades básicas da instituição, o que levou a comunidade (professores, pais e alunos) a buscar alternativas paliativas como, por exemplo, a criação da Associação de Alunos Pais e Professores, para a continuidade da Unidade. Se de um lado o governo não proporcionava suporte financeiro e de recursos humanos para essa instituição, de outro, os ‘agentes sociais locais’ também não assumiram as responsabilidades de manutenção, por não entenderem como suas, apesar de já estarem sendo beneficiados com a capacitação da mão de obra para seus parques fabris.

Conforme dados dos documentos e das entrevistas, em 1998 surge uma nova modalidade de oferta da Educação Profissional em Jaraguá do Sul, chamada ‘Escola Comunitária’. A exigência do Governo para liberar os recursos especificamente para a referida instituição era a incorporação da UnED/JS da ETF/SC por essa nova instituição do segmento comunitário. A incorporação da UnED/JS - ETF/SC, pela nova instituição, não se concretizou e a Unidade ficou praticamente abandonada, tanto pelo governo, como por quem a buscou.

Estabeleceram-se, então, em Jaraguá do Sul, duas instituições de Educação Profissional: ‘uma pública estatal’, a UnED/JS, e outra ‘pública não estatal’ do seguimento comunitário, chamada Centro Politécnico Geraldo Werninghaus. A distinção foi: a gratuidade do ensino na UnED/JS da ETF/SC e a cobrança de mensalidade na ‘Escola Comunitária’.

Conforme apontado anteriormente, as políticas públicas para a Educação Profissional, na década de 1990, foram balizadas por um 'Estado Mínimo', que deixaria a função de provedor e assumiria a função de promotor e gestor de políticas universais de equidade.

Assim, esses processos históricos do Campus Jaraguá do Sul - IFSC, com a ausência do Estado como provedor dos recursos, transferindo as responsabilidades para a 'Sociedade Civil', 'impactaram,' possivelmente de forma negativa, na implementação das políticas públicas da Educação Profissional na década de 1990. Toda mudança nos rumos da política educacional pode trazer transtornos, seja por parte dos atores envolvidos, seja pela implementação da mesma; por isso, ela precisa ser acompanhada, analisada, e, ainda, seria importante verificar os impactos que ela produz, em especial, os efeitos na formação do estudante, se foram positivos ou negativos e a possibilidade de correções.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal. Edições 70. 1977.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Disponível em:* <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> *Acesso em:* 15 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. *Disponível em:* <<http://www.mare.gov.br>>. *Acesso em:* 21 mai. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília 1998a. *Disponível em:* <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm>. *Acesso:* 12 out. 2013.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 295-314	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

BRASIL. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm>. Acesso em: 11 mai. 2013.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1549-28, de março de 1997.** Altera o Art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, no que trata da Expansão da Educação Profissional: Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1549-28.htm> Acesso em: 15 mai. 2013.

BRASIL. **Portaria 724 de 13 de maio de 1994.** Publicado no Diário Oficial da União em 18 de maio de 1994, Ministério da Educação e do Desporto. Autoriza a Escola Técnica Federal de Santa Catarina a promover o funcionamento da Unidade Descentralizada UnED de Jaraguá do Sul SC.

FLORIANI, Eliane, Spliter. **(Des)continuidades e Contradições do Ensino Técnico no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul.** 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Orientador: Professor Dr. Ari Paulo Jantsch.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 de setembro de 2013

NEVES, Marco Aurélio. **Centro politécnico de Jaraguá do Sul e a educação profissional:** quando a delimitação entre o público e o privado desaparece. 2001.174f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Orientadora: Professora Dra. Edna Garcia Maciel Fiod.

PASOLD, César Luiz. **Função Social do Estado Contemporâneo.** 3 ed. Florianópolis: OAB/SC. Ed. co-edição Editora Diploma Legal, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, Vera, Maria, Vidal; BAZZO, Vera, Lucia; PEGORARO, Ludimar. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Maria Cardoso e CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In. BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

Mestranda Laurinda Ines Souza de Moraes
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina - Brasil
Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação /UNIVILLE
Membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas
GPPPE/UNIVILLE
E-mail: laura@ifsc.edu.br

Dr^a Silvia Sell Duarte Pillotto
Universidade da Região de Joinville – Brasil
Professora no Programa de Mestrado em Educação
Membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas educativas
Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte e Educação – NUPAE
E-mail: silvia.sell@univille.br

Dr^a Elizabeth Tamanini
Universidade da Região de Joinville – Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas educativas
E-mail: tamanini@ielusc.br

Recebido em: 30 de março de 2015

Aprovado em: 26 de junho 2015

ARTIGO

A formação do professor de línguas adicionais¹ e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas

The training of additional languages teachers and the knowledge involved in their pedagogical practices

La formación del profesor de idiomas adicionales y los saberes envueltos en las prácticas educativas

Carla Gracielle Ramos Fraga

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Paula Rodrigues Diamantino

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de compreendermos quais conhecimentos os docentes de línguas adicionais consideram necessários para o

¹ Optamos pela utilização de “línguas adicionais” em detrimento a “línguas estrangeiras”, neste trabalho, nos referindo ao inglês e espanhol, por entendermos que este termo apresenta um conceito mais adequado ao ensino de idiomas, cuja proposta é a ampliação de horizontes culturais e não uma limitação e distanciamento implícito no termo “estrangeiro”. O termo “línguas adicionais” já foi utilizado em outros trabalhos e está presente nas Orientações da Secretaria de Educação do RS de 2009.

desenvolvimento de suas práticas de forma efetiva e como esses conhecimentos podem ser relacionados aos saberes docentes, abordados por Gauthier (2006). Através de um estudo de natureza quali-quantitativo realizado com docentes de língua inglesa e espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG apresentamos dados quantitativos sobre a percepção dos docentes com relação aos aspectos da prática de ensino e dados qualitativos que confirmam a necessidade de docentes de línguas adicionais possuírem saberes que vão além do conhecimento do idioma.

Palavras-chave: Docentes de línguas adicionais. IFNMG. Saberes docentes.

Abstract

This article has emerged due to the necessity of understanding which knowledge the language teachers consider relevant in order to develop their practices effectively and how such knowledge could be related to the teachers' knowledge approached by Gauthier (2006). Throughout a quantitative- qualitative research carried out with English and Spanish teachers of Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG we present quantitative data about the teachers' perception of teaching aspects in their practices and qualitative data that confirm the necessity of having other source of knowledge that go beyond language knowledge.

Keywords: Teachers of additional languages. IFNMG. Teachers' knowledge.

Resumen

Este artículo surge de la necesidad de entender cuales conocimientos los docentes de idiomas adicionales consideran necesarios para el desarrollo de sus prácticas de manera efectiva y como esos conocimientos pueden estar relacionados con los saberes del maestro, abordados por Gauthier (2006). A través de un estudio de naturaleza cualitativa y cuantitativa llevada a cabo con profesores de los idiomas inglés y español del Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG presentamos datos cuantitativos sobre la percepción de los profesores con relación a los aspectos de la práctica de la enseñanza y datos cualitativos que confirman la necesidad de que los docentes de idiomas adicionales poseen saberes más allá del conocimiento del idioma.

Palabras clave: Docentes de idiomas adicionales. IFNMG. Saberes del maestro.

Introdução

O ato de ensinar, conforme salientado por Tardif (2011), pressupõe a existência de um saber a ser transmitido. Quando pensamos nas palavras “professor” ou “docente” já trazemos em nossas mentes um campo semântico, uma representação relacionada a alguém que sabe, que possui um conhecimento específico de um conteúdo e, portanto, consegue ensinar esse conteúdo a outros. Sabemos que é durante o percurso formativo que o futuro profissional adquire grande parte dos conhecimentos, vivências e experiências que contribuirão para o planejamento e atuação em sala de aula. Consideramos importante, assim, buscarmos compreender dos docentes em exercício quais saberes são considerados necessários para a prática profissional. Neste trabalho, decidimos trazer, inicialmente, algumas contribuições sobre o estudo dos saberes docentes iniciados com Shulman (1986, 1987), abordamos aspectos sobre a formação inicial do professor de línguas apontados em pesquisas recentes e aprofundamos a temática dos saberes dialogando com Gauthier (2006). Em seguida, apresentamos dados da pesquisa desenvolvida com alguns docentes de inglês e espanhol do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG.

Shulman (1987) foi o pioneiro a demonstrar certa preocupação com o conhecimento docente necessário para ser um bom professor. Um dos destaques dos estudos deste autor foi o que denominou de paradigma perdido, referindo-se ao conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada. Shulman (1986) havia percebido que tanto no campo da política como no da pesquisa e, conseqüentemente, em avaliações e certificações para professores nos Estados Unidos estavam sendo enfatizadas habilidades como administração das aulas, planejamento, avaliação e compreensão do aluno, em geral, mas a questão de saber o conteúdo estava sendo negligenciada. (SHULMAN, 1986). Diante disso, o autor fez uma proposta de sete categorias de conhecimento que o docente deveria possuir, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias de conhecimento propostas por Shulman (1987)

Conhecimento Pedagógico Geral	Conhecimento do Currículo	Conhecimento do Conteúdo	Conhecimento Pedagógico do conteúdo	Conhecimento dos alunos e suas características	Conhecimento do contexto educacional	Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais
Conhecimento relacionado a gestão, princípios e organização da classe	Conhecimento das propostas curriculares e diferentes formas de abordagem do conteúdo	Quantidade e Organização do conhecimento da matéria na mente do professor	Conhecimento do conteúdo aliado a diferentes formas de ensiná-lo	Conhecimento do público alvo que leciona, as diversidades e diferenças	Cultura, comunidade e características dos grupos	Fundamentos éticos, normativos e filosóficos da educação

Os questionamentos de Shulman (1987) sobre o que sabem os professores da matéria que ensinam, de onde vem a explicação do conteúdo, embora feitos no fim da década de 1980 no contexto americano, parecem-nos bem pertinentes para pensarmos a formação dos professores de línguas adicionais no Brasil, uma vez que existem muitas críticas relacionadas ao professor saber ou não o idioma que leciona, ou seja, saber ou não o conteúdo que propõe ensinar. Inclusive os próprios PCN (BRASIL, 2000) retratam essa questão ao apontarem que devido a má formação profissional, as aulas de língua estrangeira se concentram em habilidades gramaticais, de estrutura da língua, com foco na leitura e escrita. Percebemos que a relação estabelecida pelos PCN (BRASIL, 2000) entre a má formação do professor e a aula lecionada nas escolas regulares pauta-se na questão de saber o idioma, ter conhecimento da língua estrangeira. Faz-se necessário, portanto, adentrarmos um pouco mais sobre algumas características dos cursos de formação de Letras.

Formação inicial

Freitas e Machado (2013) trazem um percurso histórico dos cursos de Letras no Brasil e salientam que o curso, em sua fase inicial, tinha como objetivo, o estudo de muitos textos de literatura e também a

história da língua, de forma que a sua aprendizagem ocorria via análise e compreensão textual.

Em uma perspectiva mais atual, as autoras mencionam os estudos de Paiva (2004) que apontaram para algumas discrepâncias existentes nos cursos de Letras. A título de exemplo, Paiva relata a falta de atualização do acervo e bibliografia nos cursos, a falta de preparo dos profissionais da área de ensino com relação ao conhecimento de aquisição de línguas e a falta de qualificação dos coordenadores de curso.

Muitas mudanças qualitativas têm sido percebidas na questão do currículo dos cursos de Letras, por exemplo, a separação da licenciatura dupla em algumas instituições. No nosso entendimento, o curso com habilitação única representa um grande ganho para a formação dos profissionais que trabalham com a língua adicional, pois a carga horária destinada ao estudo da língua adicional aumenta significativamente e isso é de suma importância, uma vez que os graduandos dispõem maior dedicação aos estudos do idioma alvo. No entanto, reconhecemos e concordamos com Almeida Filho (2006) sobre a necessidade de mais mudanças que possam ir além da preparação para apenas saber o idioma e ter noção de ensino.

Paiva (2003) nos chama a atenção para a lacuna existente entre as disciplinas de didática e do conteúdo da língua estrangeira nos cursos de Letras, salientando que muitas vezes os profissionais responsáveis por tais disciplinas não possuem conhecimento do idioma, nem de linguística e linguística aplicada que fornecem fundamentação para se refletir no ensino de línguas. Outro aspecto relevante apontado por Paiva refere-se ao descaso da legislação por não determinar a carga horária destinada aos estudos da língua estrangeira nos cursos de Letras. Compartilhamos da indignação da autora quando afirma:

Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática

tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico. Assim, sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos. (PAIVA, 2003, p.61)

Entendemos que nem todos os cursos de Letras apresentam as características apontadas pela autora, pois os cursos ofertados em diferentes instituições possuem especificidades do contexto da instituição, dos profissionais envolvidos e há também disparidades com relação ao perfil dos discentes selecionados. Nesse sentido observamos que alguns licenciandos buscam um contato maior com o idioma através de cursos de intercâmbio, em instituições privadas ou já possuem maior fluência no idioma ao ingressarem na universidade. Outros nutrem a esperança de que a formação no curso de Letras seja a chave para aprendizagem do idioma e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para tornarem-se docentes de uma língua adicional.

Salientamos, no entanto, que independentemente do nível de proficiência alcançado na língua adicional (LA) pelos licenciados que ingressam na carreira docente nas escolas de educação básica, os desafios advindos da falta de uma política para o ensino de línguas estrangeiras mais consistentes, nesses espaços de ensino, dificultam que até mesmo egressos dos cursos de Letras bem preparados permaneçam com as mesmas habilidades da fluência adquirida. Dentre esses desafios destacamos o grande quantitativo de alunos no espaço da sala de aula e muitas vezes a estrutura física desfavorável para o ensino da LA. Não podemos atribuir a causa do fracasso do ensino de idiomas apenas a má formação dos profissionais, pois esse olhar micro e restrito não condiz com a realidade social e política que vivenciamos.

Reconhecemos que aprimoramentos significativos foram realizados no campo de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, a título de exemplo mencionamos a obrigatoriedade do ensino de espanhol, com matrícula facultativa a partir de 2010 e a inclusão do livro didático de língua estrangeira no PNLD, pelo MEC, a partir de 2011. Essas iniciativas sinalizaram um grande avanço nas condições de oferta das línguas adicionais aos alunos. No entanto, ainda existe a preocupação com a qualidade dos cursos de formação inicial ofertados para professores de línguas adicionais no Brasil e os saberes promovidos por eles. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Nóvoa (1995) que nos apresenta a formação com a seguinte possibilidade:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.18)

Nessa perspectiva, acreditamos que os cursos de Letras, em especial os de Línguas estrangeiras deveriam preocupar-se em contemplar a formação como um estímulo para o desenvolvimento profissional contínuo e buscar preparar os profissionais para atuação, visando a qualidade de ensino no contexto de trabalho do qual farão parte.

Concernente ao pensamento do professor sobre seu processo formativo, Ialago e Duran (2008) apresentam contribuições geradas a partir da pesquisa orientada pela teoria das Representações Sociais desenvolvida com professores de inglês. Os dados apontaram para um “distanciamento de questões mais sociais e reflexivas da própria prática docente” (IALAGO; DURAN, 2008, p.65), as respostas dos participantes evidenciaram uma visão de formação vinculada ao dom, envolvimento emocional e predisposição para aprendizagem de línguas, revelando assim

a necessidade de maior discussão sobre os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas.

A relevância dos Saberes

Iniciamos a discussão desse artigo com uma preocupação referente ao conhecimento do conteúdo e a má formação dos professores de línguas adicionais conforme apontado nos PCN (BRASIL, 2000), pois sabemos que os processos formativos implicam diretamente na prática de ensino. No entanto, reconhecemos que questionar o conhecimento do idioma adquirido pelos docentes nos processos formativos de forma isolada não nos conduz ao entendimento cabal de suas práticas, pois essas contemplam saberes de outras naturezas.

Entendemos que os professores de línguas adicionais necessitam desenvolver conhecimentos relacionados a outros aspectos que implicam na prática. Corroborando com esse entendimento apresentamos as categorias de conhecimento propostas por Gauthier (2006), conforme quadro abaixo. Embora não seja nossa pretensão explicar cada peculiaridade do saber apontado pelo autor, consideramos relevante destacar algumas características desses saberes buscando um enfoque para o perfil dos professores de línguas adicionais.

Quadro 2: Saberes propostos por Gauthier (2006)

Saberes disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes das ciências da Educação	Saberes da tradição pedagógica	Saberes Experienciais	Saberes da ação pedagógica
-----------------------	----------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------	----------------------------

Em linhas gerais o *saber disciplinar* engloba o conhecimento sobre a matéria, o conteúdo a ser ensinado. Para os professores de línguas, refere-se, portanto, ao conhecimento do idioma que no nosso entendimento contempla certo nível de fluência, pois é esperado deste professor o domínio das quatro habilidades – fala, escrita, escuta e leitura. Nesse sentido, o saber disciplinar compreende ainda a estrutura gramatical,

amplo vocabulário e conhecimento sobre gírias e variações linguísticas do idioma. Grossman (1990 *apud* GAUTHIER, 2006) apresenta questionamentos sobre se ainda nesta categoria poderíamos mencionar a história da disciplina. Além da história do surgimento da disciplina, ampliamos esses questionamentos: O professor de idiomas precisa também ter o conhecimento da cultura em que o idioma se insere? Precisa saber sobre a literatura, arte e relações políticas, econômicas e sociais dos países falantes daquele idioma?

Ainda sobre o saber disciplinar Gauthier (2006) alude a categoria de Shulman (1987) sobre o conhecimento pedagógico da matéria, ou seja, o conhecimento do conteúdo aliado as formas de ensiná-lo.

O *saber curricular* compreende o *corpus* de conhecimento selecionado e organizado pela escola em forma de programas a serem ensinados. Assim, nesta categoria entendemos o conhecimento dos professores sobre o currículo de língua inglesa e língua espanhola da escola bem como as orientações fornecidas por documentos oficiais que auxiliam o ensino das disciplinas. A título de exemplo, recorreremos às Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, onde destacamos objetivos que se enquadram neste conceito do saber curricular aplicado ao ensino de Línguas Estrangeiras, tais como:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87).

Ainda exemplificando esta categoria de saber, podemos citar também os PCNEM (BRASIL, 2007). Este documento traz uma

orientação relativa ao ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio que ressalta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores como heterogeneidade das classes e carga horária semanal reduzida e afirma que, devido a esta realidade, é de suma importância que o professor de idiomas defina metas e estabeleça etapas de aprendizado, selecione de maneira criteriosa competências e conteúdos que serão priorizados no ensino e também procedimentos que possibilitem a aquisição destes, além de articular os saberes da língua estrangeira com outros saberes do currículo. Entendemos que os objetivos e orientações delineados para o ensino do inglês e do espanhol encontrados nestes documentos também se enquadram no saber curricular.

O *saber das ciências da educação* é alusivo aos conhecimentos profissionais que trazem ao professor informações a respeito das várias nuances do ofício de ensinar. Embora não o auxilie diretamente a ensinar, este saber permeia a existência do professor como profissional de ensino por garantir a ele um conhecimento a respeito do seu ambiente de trabalho que é desconhecido da realidade de cidadãos comuns. Por exemplo, presume-se que um professor conheça o sistema escolar, saiba o que é um conselho de classe, diferencie um plano de aula de um plano de ensino. Espera-se que este profissional tenha uma noção sobre como uma criança se desenvolve e sobre como é relevante que ele considere que questões como diversidade cultural, diferenças de classes e outras questões sociais, econômicas e comportamentais funcionam como pano de fundo da ação pedagógica, tanto para ele próprio quanto para os outros membros inseridos no contexto de ensino. (GAUTHIER, 2006)

Traçando um paralelo entre o conceito deste saber com a realidade profissional dos professores de línguas adicionais, remetemo-nos à questão do mito da superioridade do professor de nacionalidade estrangeira, que consiste na crença de que o falante nativo da língua estrangeira ensinada será um professor mais qualificado ao ensino desta língua. Esta crença vem sendo desmitificada há algum tempo. O relatório da UNESCO (1953) já destacava que um professor não está qualificado a ensinar uma língua pelo simples fato de ser falante nativo desta língua.

Corroborando com esta premissa, Rajagopalan (1997, 2002, 2004) complementa esta ideia ao afirmar que o sucesso do processo de formação docente ocorre por intermédio de muita qualificação e prática e não pelo fato do professor ser falante nativo de determinada língua a ser ensinada. Todavia, conforme discussão inicial deste trabalho, ainda encontramos uma relação estabelecida entre a má formação do professor de línguas adicionais e a questão do conhecimento do idioma. Ou seja, considera-se um profissional “mal formado” aquele que não domina o idioma, mas entendemos que aqueles profissionais que não detém os outros conhecimentos inerentes à profissão docente não podem ser considerados aptos a atuarem como professores de línguas adicionais pelo simples fato da fluência.

Sobre o *saber da tradição pedagógica*, Gauthier (2006, p.32) ressalta que é o “saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência.” Trata-se da representação da escola que cada um tem sem mesmo ter frequentado um curso de formação docente.

O *saber experiencial* é o conhecimento adquirido através da experiência. Esta categoria de saber também é exposta por Tardif (2008), porém, o autor utiliza a nomenclatura de *saberes experienciais* mantendo a ideia conceitual de Gauthier (2006). Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e em sua prática pedagógica e baseiam-se no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio.

De acordo com Gauthier (2006), o *saber da tradição pedagógica* e o *saber experiencial* apresentam certas fragilidades, pois são baseados em pressupostos, ou seja, não são averiguados por meio de métodos científicos. Porém, a representação que os professores possuem da profissão docente não deixa de sofrer influência tanto da tradição quanto da experiência. Estes saberes servem de molde para o comportamento do professor.

Concluindo a discussão sobre as categorias dos saberes, Gauthier apresenta o *saber da ação pedagógica* e assim o define “o saber da ação

pedagógica é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.” (GAUTHIER, 2006, p.33) Nessa perspectiva, o autor sugere a necessidade de legitimação do saber particular, ou seja, uma identificação dos saberes que funcionam na prática, uma teorização dos “truques” a fim de contribuir para identidade profissional.

Esta realidade da falta de validação do saber do professor através de pesquisas científicas realizadas em sala de aula está presente nas áreas da docência como um todo. Em se tratando do ensino das línguas adicionais, alvo deste estudo, esta situação se repete. Não existem dúvidas de que há muito para se estudar, investigar e discutir sobre os diversos aspectos relacionados ao ensino de línguas adicionais e à formação de profissionais com visão ampla a respeito do que seja ensinar e aprender uma nova língua. Porém, os saberes inerentes à construção da identidade profissional do professor de língua adicional, sejam eles adquiridos antes, durante ou após o período de formação inicial, também implicam diretamente na sua prática e devem ser considerados tanto quanto o fato de saber o idioma e de conhecer teorias de ensino.

O contexto da Pesquisa

A partir da discussão sobre os saberes propostos e por entendermos a relevância desses saberes no desenvolvimento profissional optamos por realizar uma pesquisa de natureza quali-quantitativa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que pudesse auxiliar nossa compreensão sobre a prática e a relação com os saberes adquiridos. A escolha do IFNMG baseou-se no entendimento de que esta instituição realizou mudanças significativas para o ensino de línguas adicionais no Ensino Médio integrado ao técnico no ano de 2015 e possuir um quantitativo significativo de docentes de idiomas adicionais. O IFNMG conta com 24 professores de línguas adicionais que atuam em diversos campi. Participaram da pesquisa 8 professores, que responderam a um questionário *online* disponibilizado em de 2015.

A pesquisa quali-quantitativa possibilita o aprofundamento dos dados por revelar percentuais significativos de representatividade sobre características da formação dos docentes de línguas adicionais do IFNMG e ao mesmo tempo contempla o posicionamento e a subjetividade dos sujeitos envolvidos sobre os conhecimentos que consideram necessários para prática docente.

A fim de atingirmos o maior número de profissionais decidimos pela aplicação de um questionário online, cujo link foi enviado diretamente aos endereços dos e-mails dos profissionais em efetivo exercício. Neste questionário não foi necessário revelar o nome nem o campus de atuação a fim de garantirmos o sigilo aos participantes. Este instrumento foi elaborado com seis questões de múltipla escolha que possibilitou a comparação gráfica das respostas e uma pergunta aberta. Inicialmente consideramos pertinente a identificação da instituição de Formação Inicial e o curso da graduação. Assim, os participantes tinham a opção de escolherem o curso de graduação em: Letras/ Espanhol, Letras/ Inglês ou Letras/ Português + Língua Estrangeira, sendo necessária a especificação da língua estrangeira na última opção. A fim de analisarmos com maior clareza a produção dos dados gerados elaboramos as seguintes tabelas:

Instituição de formação inicial	Número de docentes
Universidade Estadual de Montes Claros	4
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade Federal Fluminense	1
Funorte	1
Universidade de Brasília	1

Curso	Número de Docentes
Letras Português/Inglês	3
Letras Inglês	1
Letras Português/ Espanhol	2
Letras Espanhol	2

A análise inicial das respostas de múltipla escolha dos questionários nos forneceu estatísticas comparativas sobre a formação inicial dos docentes. O grupo analisado foi composto por 6 professores cuja graduação foi realizada em instituições públicas e apenas 2 em instituições particulares e há predominância da formação com licenciatura dupla, uma vez que de um total de 8 docentes, 5 eram habilitados a lecionarem língua portuguesa e uma língua adicional. A predominância de docentes com habilitação dupla pode ser explicada em virtude de alguns editais de concurso público exigirem um profissional que possa atuar em ambas as línguas, portuguesa e adicional visto que em alguns campi o número de aulas da língua adicional ser insuficiente para o preenchimento da carga horária no cargo. Vale ressaltar, no entanto, que nos últimos anos temos percebido mudanças neste sentido, uma vez que os campi do IFNMG têm desenvolvido ações para o funcionamento de centro de línguas que ofertam cursos de inglês, espanhol e libras, aumentando assim as possibilidades de atuação dos docentes de línguas adicionais.

Ao questionarmos sobre a relevância das disciplinas relacionadas ao conhecimento pedagógico - Prática de Ensino, Estágio, Didática ou similares, 62,5% dos professores escolheram a opção que tais disciplinas contribuíram significativamente para o desenvolvimento da carreira docente. Esse dado revela, como salientado previamente neste artigo, a importância de outros conhecimentos para o desenvolvimento de uma boa prática e não apenas o conhecimento disciplinar, da matéria para atuação em sala de aula.

Visando adentrar um pouco mais na prática dos docentes de línguas adicionais contemplamos no instrumento de produção de dados uma pergunta sobre a escolha das atividades de ensino. Assim, os professores tiveram a possibilidade de escolher uma ou mais respostas dentre as seguintes opções: o material didático que atende as necessidades da turma, materiais extras que encontram em livros ou na internet, materiais utilizados durante a graduação e o material didático realizando adaptações para turma. Destacamos que nesta questão nenhum docente marcou a

utilização de materiais planejados e utilizados durante a graduação. Esse fato nos levou a questionar se a formação inicial não deveria proporcionar aos futuros profissionais um momento de construção de materiais a serem utilizados para o ensino do idioma na Educação Básica, tendo em vista as diferentes realidades de ensino. As outras opções marcadas evidenciaram que dois docentes fazem uso exclusivo do material didático sem recorrerem a outros materiais, ao passo que quatro utilizam exclusivamente materiais da internet e de outros livros, ou seja, não utilizam o material didático adotado pela instituição. Dois docentes revelaram fazer uso do material didático com adaptações para a turma e que recorrem a materiais extras em outros livros ou na internet.

Outro dado que buscamos descobrir sobre a prática docente foi o quantitativo com relação ao planejado e o efetivamente ensinado na opinião dos professores. Assim, apresentamos quatro opções de respostas para a seguinte questão: Sobre o conteúdo planejado e o conteúdo efetivamente ensinado posso afirmar que: 1) Há uma grande diferença, pois a indisciplina e falta de interesse dos alunos dificultam o processo ensino aprendizagem. 2) Consigo realizar 80% ou mais do conteúdo planejado. 3) É possível cumprir cerca de 50% do planejado e 4) A pouca carga horária impossibilita o avanço do conteúdo. A análise revelou que 2 conseguem cumprir 50% do conteúdo planejado ao passo que 4 conseguem cumprir 80% ou mais do conteúdo planejado. 2 optaram por indicar apenas que a pouca carga horária impossibilita o avanço do conteúdo. Interessante destacar que nenhum docente escolheu a opção sobre a falta de interesse dos alunos e indisciplina como um problema para o ensino do conteúdo.

As questões de natureza quantitativa nos ajudaram a entender, de forma geral, o público de nossa pesquisa e a sua formação, bem como a perceber alguns aspectos relacionados à prática cotidiana, como por exemplo, a utilização dos materiais didáticos e como os docentes percebem algumas diferenças entre o conteúdo que planejam e o ensino

efetivo. Todavia, a nossa pesquisa foi ampliada por proporcionarmos aos docentes a oportunidade de se expressarem com relação aos conhecimentos que consideram necessários para o desenvolvimento das suas práticas, de forma satisfatória.

A fim de analisarmos as produções escritas dos docentes, decidimos utilizar a técnica de Bardin (1977), compreendendo os três momentos de a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, no primeiro momento estabelecemos indicadores para interpretarmos as informações coletadas. Visto que o foco principal da pesquisa era o de entendermos se os saberes abordados por Gauthier (2006) seriam elencados nos conhecimentos que os professores consideram relevantes para uma boa prática, optamos por elaborar os indicadores de interpretação a partir das categorias dos saberes.

No segundo momento, a exploração do material, Bardin (1977) menciona a necessidade de codificação, ou seja, o recorte textual em unidades de registro de acordo com temas correlatos. Tendo em vista os indicadores de interpretação baseados nas categorias de Gauthier (2006) desenvolvemos essa etapa através da análise coletiva dos dados, ou seja, buscamos extrair e agrupar os conhecimentos citados no conjunto de respostas dos professores nas respectivas categorias de saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.

O terceiro momento da técnica de Bardin (1977) consiste do tratamento dos dados, inferência e interpretação, portanto, buscamos fazer a análise comparativa através de aspectos do discurso dos professores que assemelhavam-se as categorias dos saberes docentes. Essa análise e interpretação nos levaram aos seguintes resultados:

Síntese da análise de conteúdo elaborada pelas autoras

Indicadores de Interpretação: Categoria de Saberes (Gauthier, 2006)	Trechos extraídos das produções escritas dos professores	Interpretação: Saber presente (SP) Saber ausente (SA)
Saber disciplinar (matéria)	Estrutura da língua, vocabulário, conhecimento da língua, gramática, conhecer conteúdo, domínio da língua, competência linguístico-comunicativa.	SP
Saberes curriculares	Necessidades e demanda da localidade	SP
Saberes das ciências da educação	Competência profissional	SP
Saberes da tradição pedagógica	–	SA
Saberes experienciais	–	SA
Saberes da ação pedagógica	Aprimorar metodologia...ter bastante didática, habilidades didáticas para ensinar, conhecimento da aplicação da teoria, competência aplicada	SP

A análise a partir das categorias nos ajudou a perceber que alguns saberes ficaram claramente evidentes nas produções escritas dos docentes, ao passo que as categorias de saberes da tradição pedagógica e saberes experienciais não foram apontadas. Resgatando os pressupostos de Gauthier (2006) entendemos que tais saberes, embora presentes nas práticas de ensino são caracterizados pela subjetividade e dificilmente reconhecidos pelos docentes.

Tardif (2011) aborda essa relação dos professores com seus próprios saberes, ao afirmar que a relação existente entre docente e saberes é de portador e transmissor do saber, mas não de identificador e definidor dos saberes. Na questão da subjetividade, Gauthier (2006) aponta que o saber da tradição pedagógica, por exemplo, envolve representações sobre os ambientes escolares ligadas a recordações desde a infância e do cotidiano vivenciado. Este saber também sofre transformações pelo

próprio saber experiencial, de forma que o entendemos como um saber existente na mente que serve de guia para desenvolvermos nossas ações no contexto particular.

O saber experiencial, como sugerido pelo termo, emana das experiências de ensino vivenciadas no contexto particular da sala de aula e que permanecem em segredo. Por não se tornarem cientificamente validadas tornam-se passível de equívocos. Como estudiosas do ensino e aprendizagem de línguas, acreditamos que pesquisas mais direcionadas para a compreensão deste saber nos contextos de sala de aula possam trazer ricas contribuições sobre a aprendizagem discente.

Além dos saberes categorizados a partir das produções escritas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, registramos que conhecimentos de outras naturezas foram citados como necessários para o desenvolvimento de uma prática satisfatória pelos docentes de línguas adicionais do IFNMG. Dentre esses, destacamos vários trechos que levaram a necessidade de conhecimento dos alunos e suas características, como mencionado na categoria proposta por Shulman (1987). Os trechos foram: “conhecimento da realidade do grupo”, “do público alvo”, “conhecer os alunos” “lidamos com alunos de níveis muito diferentes”, “saber o objetivo a ser alcançado pelo seu grupo de alunos”, “entender a turma e suas necessidades”, “contexto da turma”. De fato, ao ensinarmos um idioma adicional é fundamental ter esse saber específico relacionado aos alunos, a realidade em que vivem e as necessidades do grupo.

Ressaltamos ainda que os docentes fizeram alusão às competências de Almeida Filho (2002) como fundamentais para a formação do professor de línguas estrangeiras, apontaram a necessidade de conhecimento da cultura, a necessidade de conhecer a multiplicidade de metodologias bem como saber utilizar tecnologias e métodos de ensino.

Considerações Finais

Esperamos que os dados da pesquisa desenvolvida e as reflexões apresentadas possam ter oportunizado contribuições para o campo da

formação dos docentes de línguas adicionais bem como na discussão dos saberes.

Reconhecemos, no entanto, a necessidade de mais produções nesse campo de discussão, em especial como tais saberes são mobilizados na prática, pois é a partir da identificação e teorização dos saberes que podemos iniciar os processos de reflexão que nos ajudam a compreender o nosso contexto, visando um ensino melhor.

Portanto, ratificamos que esta pesquisa não tem a intenção de encerrar a discussão sobre o assunto, ao contrário, ela propõe novas questões para o enfrentamento, apontando possibilidades de realização de novas pesquisas para melhor entendimento dos conhecimentos necessários aos docentes de línguas adicionais para o desenvolvimento de suas práticas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes. 3ª ed. 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

FREITAS, Mirelle da Silva; MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Os cursos de letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica**. Revista HELB, Universidade de Brasília, ano 7, n.7, 1/2013. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=213:os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18 . Acesso em: 2016.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira e CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, Unb, 2003. P.53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> . Acesso em: 24 set 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”**. Journal of Pragmatics, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines.

(Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The concept of “World English” and its implications for ELT**. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

SHULMAN, Lee. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Reseacher*, p.4-14, fev. 1986.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundation of a new Reform**. *Heavard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes: Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO. **The use of the vernacular languages in education**. Paris: Unesco, 1953.

Mestranda Carla Gracielle Ramos Fraga

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Programa de Pós Graduação em Educação

Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)

E-mail: carla.fraga08@gmail.com

Mestranda Paula Rodrigues Diamantino

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Programa de Pós Graduação em Educação

Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)

E-mail: pauladiamantino@hotmail.com

Dr^a Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós Graduação em Educação
Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (GPELED/CNPq)
E-mail: deniseabrito@gmail.com

Recebido em: 02 de outubro de 2015

Aprovado em: 22 de janeiro de 2016

ARTIGO

Trabalhos publicados na Anped e Anpae sobre políticas públicas de educação infantil no campo

Works published in Anped and Anpae about public politics of rural childhood education

Trabajos publicados en la ANPED y ANPAE sobre políticas públicas de educación infantil en el medio rural

Marciana Malheiros Martins Prates

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo elaborar um levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e artigos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), no período de 2009 a 2014. O trabalho insere-se na pesquisa de mestrado em andamento sobre políticas públicas para a educação infantil do campo. Nesse sentido, buscou-se compreender como estão sistematizadas as discussões acerca das políticas públicas da Educação Infantil do Campo. A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, sendo a análise documental como foco principal da pesquisa. Por meio da realização do levantamento, conclui-se que a maioria dos trabalhos discute a temática Políticas Públicas da Educação

Infantil. É perceptível a ausência de artigos que discutem as Políticas Públicas da Educação Infantil do Campo, isso denota a necessidade de produzir e publicar pesquisas sobre a Educação Infantil do campo.

Palavras-chave: Educação infantil do campo. Infância. Políticas públicas

Abstract

This paper aims to draw up a survey of academic papers published in the National Association of Graduate and Research in Education (ANPED) more specifically the Working Group (WG) 7 - education of children of 0 to 6 - and articles of the National Association of Educational Policy and Administration (ANPAE), from 2009 to 2014. The work is part of in master's research in progress about public policy for rural childhood education. In this sense, sought to understand as are systematized discussions about public policies of Rural Childhood Education. The approach used in the research was the qualitative, being document analysis as focus major research. By means of the realization lifting concluded that most of the work discuss the theme Public Policy of Early Childhood Education. It is perceptible the absence of articles discussing the Public Policy of Rural Childhood Education, this denotes the need to produce and publish research about rural childhood education.

Keywords: Rural childhood education. Childhood. Public policy

Resumen

Este trabajo se propone elaborar una encuesta de los trabajos académicos publicados en la Asociación Nacional de Estudios Graduados e Investigación en Educación (ANPED) más concretamente, el Grupo de Trabajo (GT) 7 - la educación de los niños de 0 a 6 años - y los artículos de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE), el período de 2009-2014. El trabajo es parte de la investigación de la maestra en curso acerca de políticas públicas para la educación infantil del campo. En ese sentido, buscado comprender como están sistematizadas discusiones acerca de las políticas públicas para la Educación Infantil del Campo. El enfoque utilizado en la investigación fue cuantitativa, y análisis de documentos como el principal foco de investigación. Por medio del estudio, concluye que la mayoría de los trabajos discutir el tema de la Política Pública de Educación Infantil. Es notable la falta de artículos que tratan de Políticas Públicas de Educación Infantil del Campo, esto demuestra la necesidad de producir y publicar de investigación acerca de Educación Infantil del Campo.

Palabras clave: Educación infantil del campo. Infancia. Políticas públicas

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 337-357	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo elaborar um levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente o Grupo de Trabalho (GT) 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos –, e artigos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), estes organizados por autores. Assim, buscou-se compreender como estão sistematizadas as discussões acerca das políticas públicas da Educação Infantil do Campo. Para isso, foram investigados artigos no período dos anos de 2009 a 2014. O motivo pelo qual foi feita a seleção desse período se deu devido a tais produções estarem mais atualizadas.

A seleção dos artigos publicados aconteceu nos meses de março e abril de 2015. Inicialmente, foram selecionados os encontrados nos sites das instituições. Logo, elaborou-se a classificação dos trabalhos e a análise daqueles que apresentavam como tema Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo, visto que é o foco da pesquisa de Mestrado. Vale ressaltar, ainda, que a análise desses artigos será muito relevante para a preparação da dissertação, pois a Anped e a Anpae propõem um vasto painel de produções capazes de proporcionar embasamento teórico referente a discussões acerca do objeto a ser desenvolvido.

Pretende-se com essa pesquisa um aporte significativo para a pesquisa do mestrado, em andamento, denominada “Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo no município de Palmas de Monte Alto/BA”, que tem como *objetivo geral* analisar a política de educação infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto/BA. Os *objetivos específicos* são: compreender a construção teórica e prática da educação infantil no/do campo; verificar os avanços e retrocesso nas políticas públicas de educação infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto/BA; analisar os conceitos de infância e educação infantil presentes nos

documentos que versam sobre as políticas de educação infantil do campo no município pesquisado.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentaremos um resgate histórico da Educação Infantil no Brasil e Educação Infantil do Campo no Brasil, e alguns comentários sobre Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, Infância, Educação. Em seguida, é realizada a análise do levantamento das publicações. Para finalizar, faremos algumas considerações sobre os artigos encontrados.

A educação infantil do campo no Brasil

Historicamente, a educação infantil do campo teve início devido às necessidades das mães trabalhadoras do campo. Silva (2004) afirma que, depois da década de 1930, a escola estabeleceu-se no campo, mas esse processo não considerou as pessoas que seriam beneficiadas, o local onde moravam, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação dessas pessoas. A autora afirma ainda que a partir de 1950 as discussões apresentavam uma visão urbanizada, visto que seria preciso uma integração entre o campo e a cidade, uma vez que a prosperidade das indústrias faria o rural desaparecer em um curto tempo.

Por meio da Constituição Nacional de 1988, a educação infantil foi definida como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. É importante destacar que essa foi uma conquista dos movimentos sociais, principalmente do movimento de mulheres, que desde os anos 1970 lutavam para garantir educação pública a todos os cidadãos. No caso da educação infantil, a luta por creches e pré-escolas também se dava como forma de garantir o direito das mães trabalharem e terem um lugar para deixarem os filhos. Nesse sentido, Leal e Pasuch afirmam:

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar, ainda, o papel que tem a Constituição Federal brasileira de 1988, ao estabelecer um novo olhar em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A Educação, em geral, e a Educação Infantil,

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 337-357	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

em particular, pautadas nessa concepção de criança, têm à sua frente um longo caminho de lutas a ser percorrido na direção da garantia desses direitos, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura e ao lazer, por exemplo. (LEAL; PASUCH, 2013, p. 5).

Em 1989, organizaram em São Paulo, as primeiras Cirandas Infantis ligadas às Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA). Segundo Rosseto, “[...] as crianças começaram a ser vistas de distintas formas: primeiro, como criança; segundo, como criança acampada ou assentada; e terceiro, como criança Sem-Terrinha” (ROSSETO, 2009, p. 74). A Ciranda Infantil foi pensada por meio das mobilizações sociais, com o intuito de pensar na educação das crianças pequenas, voltada às necessidades específicas que assegurassem os seus direitos básicos, como educação, saúde, higiene, amor, brincadeiras, dentre outros.

Em 1990, o Estado brasileiro criou o Estatuto da Criança e do Adolescente com a finalidade de regulamentar a política de amparo à criança carente. Em seu Artigo 4, dispõe:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à liberdade e à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A referida legislação inclui a proposta que emerge dos sujeitos do campo, que reconheça seus saberes e suas práticas na consideração de que são também construtores de conhecimento.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) ofertadas em escolas de educação infantil sob a responsabilidade dos municípios. Nesse sentido, a criança passa a ser reconhecida enquanto sujeito de direitos. Segundo Guimarães:

Cresce a consciência, no mundo inteiro, sobre a importância da educação das crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas, como decorrência das transformações socioeconômicas verificadas nas últimas décadas, e também apoiada em fortes argumentos consistentes advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. (GUIMARÃES, 2002, p. 44 apud BRANDÃO, 2003, p. 20).

Corroborando as lutas pelos direitos das crianças, especialmente das crianças do campo, no ano de 1997, foi organizada a primeira Ciranda Infantil em nível nacional, que agregou as crianças sem-terrinha, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Esse movimento ganha força a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que tem como objetivo a luta pela terra e pela reforma agrária. Foi nessa conferência que se firmou mais amplamente o conceito de Educação do Campo, tornando hegemônico nas Resoluções Nacionais que tratam da educação em área rural, nos anos 2000, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No ano de 2002 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 3 de abril, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, demonstrando uma grande conquista política para o Movimento Nacional de Educação do Campo. Outra conquista importante no cenário nacional para as crianças do campo foi a elaboração, em 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É importante ressaltar, que essa é a primeira legislação que considerou a educação infantil do campo, sem fazer referência à educação infantil da zona urbana. Essas Diretrizes trazem discussões acerca do direito das crianças de 0 a 6 anos que moram no campo, e em seu parágrafo 3º, do artigo 8º, diz:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária,

quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009).

É importante destacar que a legislação supracitada foi um grande avanço para a educação infantil do campo, uma vez que reconhece as especificidades do modo de vida no campo, ressalta o campo como local onde as crianças constituem sua identidade. Garante ainda vincular as práticas às realidades dessas populações, valorizar os saberes das populações para a produção do conhecimento.

Leal e Pasuch (2013) consideram que é importante abordar aspectos centrais para compreendermos fundamentos da educação infantil do/no campo, resgatar a própria história, evidenciar os marcos legais que acompanham e mesmo dão suporte à sua trajetória, problematizar em que consiste esta nova temática que se apresenta como desafio tanto à Educação Infantil como à Educação do Campo e, por fim, elencar aspectos político-pedagógicos para a educação infantil do/no campo.

Educação, infância e educação infantil do campo: algumas reflexões

Sabemos que educação é de fundamental importância para a sociedade, é um direito básico do ser humano, que privilegia sempre a interação social e cultural do indivíduo, ou seja, somente a educação tem o poder de oferecer valores essenciais e necessários tanto para a vida familiar quanto para o convívio social. Nesse sentido, Brandão afirma que:

[...] Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Diversos documentos asseguram e afirmam a importância da educação como princípio imprescindível, a exemplo da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, que caracteriza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Constituição Federal amplia sucintamente a educação como direito de todos, caracterizando-a como dever do Estado e da família, juntamente com a sociedade, assegurando o desenvolvimento do indivíduo socialmente e para o trabalho. Assim, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Consequentemente, vai conferir significados a tudo o que está a sua volta. Portanto, a educação infantil é necessária, “ela nos desafia, nos compromete e nos evoca” (KAERCHER, 2001, p. 21).

É importante pensar: quem são os sujeitos que caracterizam esta educação? Pela nomenclatura, pode-se perceber criança, conforme Kramer conceitua: ‘por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de ‘maturidade’ e de ‘adequada interação social’ (KRAMER, 2003, p. 19). A criança é um ser pensante, que tem suas particularidades, diferenças, que faz a diferença, é ativa e constrói sua própria história.

Assim sendo, é inaceitável não abordar a infância, pois é a etapa da vida em que se pode experimentar a diversidade de competências, instigando sempre as novidades, aproveitando de maneira lúdica, uma vez que é o momento dos jogos, das brincadeiras, ou seja, é uma fase extremamente determinante no processo de inserção social desses sujeitos. Kramer (2003) afirma que o conceito de infância surge com a sociedade capitalista, de acordo com o papel social da criança na comunidade. Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo; na burguesa, ela precisa ser escolarizada e preparada para o futuro. Este conceito de infância é, pois, apontado historicamente pelas mudanças das organizações da sociedade.

Para compreender o atendimento da educação infantil do campo é importante conhecer a Educação do Campo, visto que é uma educação que considera os sujeitos que residem no campo, ponderando seus princípios, sua cultura, saberes, dentre outros. A Educação do Campo tem características próprias, busca-se por instituições educacionais habilitadas, que vinculem suas práticas pedagógicas à comunidade, instigando o desejo de transformar o local onde vive através da educação.

Na busca por inserir a Educação do Campo como uma Educação relevante no cenário nacional, diversos pesquisadores e profissionais da educação estão discutindo a questão, deixando evidente a necessidade de pensar práticas educacionais direcionadas à realidade existente no campo. Infelizmente, poucas são as políticas públicas que valorizam as especificidades dos camponeses, em especial o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, direitos estes que incluem aspectos culturais e sociais. Independentemente de morar no campo, ela é um indivíduo de direitos. Desse modo, a Constituição Federal de 1988 legitima as crianças como sujeitos de direitos, segundo explicita o Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade. Ao respeito, à liberdade e a convivência

familiar comunitária, além de colocá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988).

É perceptível a forma como a Constituição menciona a classe das crianças, generalizando com outras classes de pessoas, como se cada uma não tivesse suas especificidades, suas ansiedades, englobando o direito a todos.

A educação infantil do campo vem aos poucos ganhando território na política nacional. Todavia, há muito para se avançar para que crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo tenham seus direitos garantidos. Independentemente se a criança mora em área rural, são pessoas como qualquer outra, com os mesmos direitos. Nessa perspectiva, Silva e Pasuch (2010) defendem a educação infantil do campo:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2).

Nesse sentido, a educação infantil procura estabelecer uma educação que reconheça o sujeito como integrante desse espaço, onde possam criar e recriar livremente, conceituando e significando as coisas e o mundo. As questões inerentes à educação infantil do campo devem está à procura do reconhecimento da criança do campo direcionando uma formação que desenvolva integralmente a criança, reconhecendo-a como sujeito que produz conhecimento e cultura.

A educação infantil do campo é dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim, é preciso realizar mais discussões com o intuito de elaborar políticas específicas para a criança vivenciar sua infância, compartilhar com sua família suas experiências, visto que o campo não é um espaço submisso e sim um local de luta pela terra.

“Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação” (FERNANDES, 2004, p. 137).

Mapeando as produções acadêmicas da Anped e Anpae

Para a elaboração do levantamento dos trabalhos acadêmicos foram pesquisadas produções sobre Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Foram utilizadas como base de dados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), visto que são instituições reconhecidas pelo progresso de suas pesquisas e que promovem os maiores eventos sobre educação no Brasil.

Foram selecionadas para o levantamento dos trabalhos, pesquisas publicadas no período de 2009 a 2014. A motivação se deu pela vontade de conhecer as publicações mais atuais acerca da Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Após a seleção dos artigos, foram realizadas leituras, interpretações, comparações e categorização dos trabalhos com a finalidade de entender como educação infantil do Campo é pensada nas produções científicas.

Foi selecionado na base de dados da Anped os artigos do GT 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7), todos classificados em comunicação oral. A escolha dos trabalhos da ANPAE aconteceu por meio do ano e pela temática Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Foram localizados 39 artigos: 25 da Anpae e 14 da Anped, como mostra a tabela 01 abaixo.

Vale ressaltar que a maioria desses trabalhos discute a temática: Políticas Públicas da Educação Infantil. É perceptível a ausência de artigos que discutem as Políticas Públicas da Educação Infantil do Campo, o que denota a necessidade de produzir e publicar mais pesquisas sobre os questionamentos acerca da educação infantil do campo. Os demais artigos que não foram inseridos neste levantamento apresentavam temáticas sobre as culturas infantis desiguais, experiências educativas, orientações

curriculares, relação com a família, desenvolvimento infantil, histórico da educação infantil, políticas públicas para a educação do campo, gestão das escolas de educação infantil, avaliação.

Tabela 01 – Quantidade de trabalhos selecionados

Base de Dados	Quantidade de trabalhos selecionados
Anped	14
Anpae	25
Total	39

Fonte: Tabela produzida pela autora.

Depois de realizar as leituras dos resumos, foram listados 12 (doze) artigos para análise. Sendo seis da Anped: GT 07 e seis da base da Anpae. Para escolha dos artigos, foram avaliados estudos referentes à Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Então, foram considerados trabalhos que possuíam alguma relação com o objeto de estudo. As tabelas 02 e 03 abaixo mostram a seleção das pesquisas.

Tabela 02 – Publicações selecionadas e analisadas – Anped *(continua)*

TRABALHOS SELECIONADOS NO GT 7 DA ANPED			
ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2009	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural.	Rosimari Koch Martins	UFSC
2010	Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes	UFRJ UNIRIO
2010	O movimento interfóruns de educação infantil: a construção de uma identidade cultural e política	Deise Gonçalves Nunes	UFF
2011	Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década	Sônia Kramer Patrícia Corsino Maria F. Rezende Nunes	UFF

(conclusão)

2011	Expectativa das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de 4 anos	Rosimari Koch Martins	SED-SC
2012	“CAOS CALMO”: (in) constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	Fabiana Oliveira Canaveira	UFMA

Fonte: Tabela produzida pela autora.

Tabela 03 – Publicações selecionadas e analisadas – Anpae

TRABALHOS SELECIONADOS NA ANPAE			
ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2009	Educação e ensino em escolas do meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas	Maria Aparecida de Queiroz	UFRN
2011	Educação infantil no contexto do sistema municipal de ensino; revelando concepções sobre a integração	Neusa Esméria da Silva	UFU
2011	Garantia do direito à educação infantil no Brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais	Maria Luiza Rodrigues Flores	UFMS
2011	Políticas de educação infantil no Brasil: Ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito	Bianca Corrêa	FFCLRP-USP
2013	Educação do campo no Brasil: Trajetória de lutas pelo direito a uma educação específica e diferenciada	Denise Xavier Torres Girleide Tórres Lemos	UFP
2013	Infância e políticas de educação infantil: concepções que permeiam os textos legais	Caroline Machado Cortelini Conceição	Unisinos/ Unioeste

Fonte: Tabela produzida pela autora.

Os artigos analisados, em sua maioria, fazem referência à concepção de criança, ou seja, são crescentes as pesquisas que legitimam a criança como sujeito perspicaz, que socializa. Com isso, muitos estudiosos

percebem a necessidade em pesquisá-las, com o intuito de entendê-las satisfatoriamente. Constatou-se nesses artigos que a maioria dos autores pertence ao sexo feminino e que grande parte das publicações foram escritas em universidades que estão situadas na região sudoeste do país. Em relação ao referencial teórico, os mais citados foram Sônia Kramer, Manuel Sarmento, Fúlvia Rosemberg, Moisés Kuhlmann, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Dermeval Saviani, dentre outros que estudam Educação Infantil e Educação Infantil do Campo.

No artigo “Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito”, Corrêa (2011) realiza um debate acerca dos desafios para a concretização do direito de todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos a uma educação infantil de qualidade. Conforme Corrêa (2011), para obter bons resultados em sua análise toda política pública dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização (CORRÊA, 2011, p. 1).

Nesse sentido, sem esse tripé, haveria o risco da ausência dos questionamentos às demandas da determinada política. E mais, a luta dos movimentos sociais, feministas, a imposição da família, o avanço nas pesquisas foram decisivos para uma mudança histórica bastante expressiva no cenário da educação infantil. Mas para Corrêa (2011), é preciso mais, pois o “tripé de sustentação às políticas públicas para a educação infantil está bastante desequilibrado, especialmente porque, conforme entendemos, a falta de financiamento é o aspecto mais determinante para que um direito, ainda que inscrito em lei, não se concretize” (CORRÊA, 2011, p. 9).

No texto “Infância e Políticas de Educação Infantil: concepções que permeiam os textos legais”, Conceição (2013) relata que a legislação não acontece de repente, visto que “implicam mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra e dizem respeito à criança, seu desenvolvimento e sua educação, ao papel do Estado, da sociedade e de seus profissionais” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 2).

Em vista disso, as Políticas de Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e da Educação como um todo dependem do contexto político, social, que esteja sendo vivenciado. Mas independentemente dessa questão, é sempre importante ressaltar que a criança deve ser considerada sujeito de direitos. Desse modo, Conceição (2013) finaliza sua pesquisa afirmando que a “ideia da criança como sujeito de direitos tem efetivamente assumido corpo nas últimas políticas educacionais, demarcando uma nova fase em que não apenas as mães, pais ou responsáveis têm direitos, mas a criança é sujeito que possui direitos, é considerada ativa na sociedade” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 10).

Outra produção analisada, intitulada como “Garantia do Direito à Educação Infantil no Brasil: Histórico do campo, conquistas e desafios atuais”, apresenta um resgate histórico acerca dos principais movimentos ocorridos com vistas à garantia do direito à educação infantil. Em seu artigo, Maria Luiza Rodrigues Flores (2011) acrescenta:

Essa retrospectiva evidencia os últimos 20 anos como o período em que mais mudanças aconteceram para a área da educação da primeira infância, período que nos deixa como legado um conjunto de importantes normativas que precisaram ser implementadas e, em certos casos, ainda regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, pois não basta declarar um direito; é preciso, sobretudo, implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos direitos reconhecidos. (FLORES, 2011, p. 7).

A publicação buscou ainda identificar a função do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil como um dos movimentos sociais importantes na realidade brasileira para a defesa de bandeiras de luta históricas na área. Flores (2011) ressalta que “além da participação em várias conquistas já havidas, também evidenciou-se o compromisso deste Movimento com os desafios colocados no cenário atual para a implementação de políticas públicas para a área nos próximos anos” (FLORES, 2011, p. 16).

Na realização da pesquisa, o texto que mais se aproximou do objeto de estudo tem como título “Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos”, selecionado na Anped. Nele, é realizada uma análise das experiências educativas das crianças menores de 4 anos no âmbito familiar e social, de uma localidade rural. Uma vez que se pesquisa pouco a perspectiva das famílias quanto ao compartilhamento das responsabilidades de criar e educar os filhos nos primeiros anos de vida, principalmente as crianças do meio rural, visto que é um direito social desde quando a criança nasce.

A autora faz um recorte em seu artigo, mostrando a importância do brincar, do brinquedo, ou seja, ela aponta que as crianças do campo também brincam independentemente do brinquedo ou da forma de brincar, o importante é que brinquem, pois é através do lúdico, da brincadeira, do jogo, como atividades específicas da infância, que a criança aprende e se desenvolve. Martins (2009) relata em seu artigo ainda que “mesmo que não vivenciem situações similares em instituições educacionais públicas; fazem-no em casa porque têm bases de conhecimento e vivenciam essas experiências por meio daqueles que vivem em seu entorno” (MARTINS, 2009, p. 11).

Por sua vez, Queiroz (2009), em seu artigo titulado “Educação e Ensino em Escolas do Meio Rural: Controvérsias políticas e pedagógicas” busca compreender algumas concepções teórico-metodológicas de meio rural em suas relações com o urbano assim como analisar aspectos da educação e do ensino para os filhos dos trabalhadores em contextos rurais, discute a educação do campo como um todo, destacando as controvérsias pedagógicas e políticas. Ele descreve em seu trabalho que, ao se tratar das escolas do meio rural:

[...] constatamos que nas políticas de educação para os filhos dos trabalhadores do setor, da Colônia à República, prevalece a concepção dualista entre o rural/urbano, e confirmam-se,

por conseguinte, fortes traços de favorecimento aos projetos econômicos de interesse do capital. (QUEIROZ, 2009, p. 4).

Essa realidade é muito preocupante, infelizmente o fator econômico influencia predominantemente as práticas educacionais, é preciso mais iniciativas, pois estamos muito distantes de uma educação do campo de qualidade, como um local direito à aprendizagem, interações. Como afirma Queiroz (2009), “as controvérsias políticas e pedagógicas que devem ser vistas com muita atenção pelos educadores e pelos promotores de políticas públicas nessa área, em particular o Estado brasileiro” (QUEIROZ, 2009, p. 11).

O trabalho publicado na Anped “Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil” revela que as políticas públicas se desenvolvem a partir de duas orientações, a universalista e a residualista. Para melhor compreensão, Corsino e Nunes (2010) exemplificam:

As políticas públicas de Estado no Brasil se desenvolveram, nas últimas décadas, principalmente, entre as do tipo universalista e residualista. A primeira orientação, conforme conceitua Esping-Andersen (1993), se caracteriza pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos. Já na segunda orientação, o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar. (CORSINO; NUNES, 2010, p. 1).

Conforme o exposto acima, percebe-se que as políticas públicas da Educação Infantil e principalmente a Educação Infantil do Campo sempre foram tratadas como uma orientação residualista, marcada pela exclusão. É que a passos curtos começam a ganhar espaço, na busca de assegurar à criança educação de qualidade, liberdade, dignidade, interação a uma infância lúdica.

Algumas considerações

Na realização do levantamento, durante o período pesquisado, não houve publicações referentes ao tema Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo. Tal dado demonstra a necessidade de pesquisas acerca dessa temática, pois para discutirmos sobre a educação do campo se faz preciso uma análise e compreensão das políticas públicas existentes tanto a nível local quanto nacional para essa área. Entretanto, existem muitas pesquisas relacionadas à educação infantil, voltadas às brincadeiras, ao currículo, a políticas públicas, mas ainda é muito restrito. De maneira generalizada as publicações discutem as dificuldades da educação infantil, a má formação dos professores, projetos realizados sobre a ótica urbana, de educação compensatória.

Apesar de uma grande quantidade de pesquisadores discutirem o tema, as pesquisas apontam que é preciso avançar, principalmente nas políticas públicas. Todavia, é importante destacar que a criança está, com maior intensidade, sendo problematizada como sujeito que possui especificidades. Dessa forma, conceber uma diversidade de olhares acerca da criança enunciando discussões pertinentes à construção e valorização de políticas públicas resultará positivamente em ações que favorecem o potencial das crianças.

Referências

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, ano V, novembro de 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

CONCEIÇÃO Caroline M. C. Infância e políticas de educação infantil: Concepções que permeiam os textos legais. In: **26º Simpósio Nacional da ANPAE**, Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CarolineConceicao-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: **33º Reunião Nacional da ANPED**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CORRÊA, Bianca. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In: **25º Simpósio Nacional da ANPAE**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0084.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: FLORES, Maria Luiza R. Garantia do Direito à Educação Infantil no Brasil: Histórico do campo, conquistas e desafios atuais. **25º Simpósio Nacional da ANPAE**, Rio Grande do

Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0381.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Fernanda de Lourdes A; PASUCH, Jaqueline. Educação infantil no campo. **Salto para o futuro**, ano XXIII - Boletim 11 - JUNHO 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf>.

MARTINS, Rosimari Koch. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. In: **32º Reunião Nacional da ANPED**, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://32reuniaio.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5328--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Educação e ensino em escolas do meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas. In: **24º Simpósio Nacional da ANPAE**, Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/209.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da. Educação infantil no campo. **Salto para o futuro**, ano XXIII - Boletim 11 - JUNHO 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf>.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

Mestranda Marciana Malheiros Martins Prates
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI/CNPq)
E-mail: cica_pma@hotmail.com

Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil
(GPEIEI/CNPq)
E-mail: icjbrandao2014@gmail.com

Recebido em: 19 de outubro de 2015
Aprovado em: 15 de dezembro de 2015

PERIÓDICOS PERMUTADOS

Internacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	PAÍS
01	Revista Administração Educacional	Universidade de Lisboa	Portugal
02	Revista Portuguesa de Educação	Universidade do Minho	Portugal
03	Revue dès HEP de Suisse Romande et du Tessin	Haute École Pédagogique Vaudoise -Lausanne	Suíça
04	Revista Espacios en Blanco	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Argentina
05	Revista de Estudios Sociales	Universidad de los Andes	Colômbia

Nacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
01	Amazônida	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas
02	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Universidade de Sorocaba	São Paulo
03	Cocar	Universidade do Estado do Pará	Pará
04	Diálogo Educacional	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
05	Educação e Emancipação	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão
06	Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo	São Paulo
07	Educação em Debate	Universidade Federal do Ceará	Ceará
08	Educação em Questão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
09	Educere – Revista da Educação	Universidade Paranaense	Paraná
10	Educere et Educare – Revista de Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
11	Ensino em Revista	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
12	Escritos Pedagógicos	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia
13	Espaço Pedagógico	Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul

14	Exitus	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
15	História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	Rio Grande do Sul
16	Ideação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
17	Iniciação: Revista de Divulgação Científica	Universidade do Contestado	Santa Catarina
18	Linguagens, Educação e Sociedade	Universidade Federal do Piauí	Piauí
19	Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo
20	Perspectiva	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
21	Práxis Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
22	Pro-Posições	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
23	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	São Paulo
24	Revista Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina
25	Revista da Faced	Universidade Federal da Bahia	Bahia
26	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	Bahia
27	Revista de Educação	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
28	Revista de Educação Pública	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
29	Revista Educação	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
30	Roteiro	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina
31	Saúde Coletiva	Universidade Federal da Bahia	Bahia
32	Tópicos Educacionais	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
33	Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	Rio de Janeiro

34	Ver a Educação	Universidade Federal do Pará	Pará
35	Zetetiké	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo

Permutas

Aceitam-se permutas com periódicos nacionais e estrangeiros.

Contatos

Revista Práxis Educacional: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Edições UESB: editoraesb@yahoo.com.br

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação (Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior.

1 INSTRUÇÕES GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

1.1 Serão publicados trabalhos inéditos, resultantes de pesquisa científica, relacionados com a área de educação, apresentados conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor: NBR 6022 – Artigo em publicação periódica impressa; NBR 6023 – Referências; NBR 10520 – Citações em documentos.

1.2 Serão aceitos, para análise com vistas à publicação, trabalhos de docentes, discentes de pós-graduação, pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, bem como de outros espaços educativos (movimentos sociais, escolas, organizações não-governamentais, entre outros).

1.3 Junto com o texto, cada autor deverá encaminhar a autorização para publicação do trabalho, se aprovado pelo Comitê Científico e pelo Conselho Editorial. O modelo para a autorização se encontra no *site* da revista seguindo o caminho: Sobre > Política > Autorização para publicação de trabalhos.

1.4 Cada trabalho encaminhado (artigo científico, dossiê temático e resenha) será objeto de apreciação pelo Comitê Científico (avaliação entre pares), que decidirá pela aprovação ou não do trabalho.

1.5 Os autores serão informados, por e-mail, da aceitação ou não do trabalho para publicação.

1.6 Os trabalhos deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico da revista (**rpraxiseducacional@yahoo.com.br**) em arquivo compatível com o padrão MS Word para Windows. Só será aceito um trabalho por arquivo.

1.8 As tabelas, quadros e gráficos, enumerados sequencialmente, deverão ser feitos em preto e branco, por meio de recursos do Word, de acordo com as normas em vigor.

1.9 Quanto à extensão dos trabalhos encaminhados, é necessário atender aos seguintes requisitos:

- a) artigos científicos, entre 15 e 20 páginas, sem contar referências;
- b) resenhas, de 3 a 4 páginas;

1.10 Será garantido o anonimato de autores e pareceristas no processo de análise dos trabalhos apresentados.

1.11 Todos os artigos, dossiês temáticos e resenhas, enviados para a Revista Práxis Educacional, serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.

1.12 Cabe ao Conselho Editorial da Revista decidir pela oportunidade e publicação dos trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.

1.13 Para cada autor de artigo publicado, será destinado um exemplar da revista.

1.14 Os textos devem ser submetidos a uma revisão cuidadosa de linguagem antes de serem encaminhados para a revista.

1.15 Só serão encaminhados para o Comitê Científico os trabalhos que atenderem às normas de formatação e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O trabalho que estiver fora das normas será enviado ao autor, para realizar os ajustes que se fizerem necessários e reencaminhar à revista.

1.15 A Revista Práxis Educacional reservar-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou coautoria) em intervalos inferiores a dois anos.

1.16 À Revista Práxis Educacional ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

1.17 A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o (s) autor (es) do parecer conclusivo do artigo.

1.18 A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e *adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.

1.19 Se necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções, visando à melhoria do texto.

1.20 Cada artigo poderá ter no máximo *três* (3) autores, todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

1.21 É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.

1.22 O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, inédito.

2 NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão aceitos trabalhos resultantes de estudos e pesquisas. A digitação, a organização e a formatação do texto devem seguir as seguintes orientações:

2.1 Os trabalhos devem ser digitados no editor de textos do Microsoft Word:

- papel tamanho A4 (21cm x 29,7 cm);
- Margem direita e inferior com 2 cm;
- Margem esquerda e superior de 3 cm;
- Espaçamento entre linhas: 1,5 cm;
- Letra *Times New Roman*, **fonte 12**, para o desenvolvimento do texto, excetuando-se as citações longas, que devem conter **fonte 11** e as notas de rodapé que devem estar com **fonte 10**;

Alinhamento justificado no texto, e à esquerda, nas referências.

2.2 Os trabalhos devem ser apresentados da seguinte forma:

2.2.1 **Título** - centralizado, em letras maiúsculas, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, negrito. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

2.2.2 **Nome do autor** - abaixo do título, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, afastado por um espaço (1,5), em itálico, alinhado à direita.

2.2.3 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as Referências.

2.2.3 **Resumo em língua portuguesa** - contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentado depois do nome do autor, afastado deste por um espaço (1,5).

2.2.4 **Palavras-chave em língua portuguesa**, em número de três, devem ser apresentadas logo após o resumo, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Resumo** e **Palavras-chave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.5 As citações, as notas e as referências devem seguir as normas da ABNT em vigor. As **notas de rodapé** devem ser colocadas ao longo do texto. As citações devem estar de acordo com as normas recentes da ABNT, usando o sistema autor-data.

2.2.6 **Resumo em inglês e em espanhol** (Abstract e Resumen). Título do trabalho e versão do resumo em inglês e em espanhol, contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentados após o Resumo em língua portuguesa, afastado deste por um espaço (1,5 cm). Os termos **Abstract** e **Resumen** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.7 **Palavras-chave em inglês** (Keywords) e em espanhol (Palabras clave). Versão das palavras-chave do resumo. Em número de três, devem ser apresentadas logo após o abstract, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Keywords** e **Palabras clave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.8 As **referências** devem ser apresentadas ao final do texto, contendo exclusivamente as obras citadas. Alinhadas somente à margem esquerda do texto, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo.

2.2.6 Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores (quando for o caso) nas Referências.

2.2.10 Os **quadros, tabelas, gráficos, figuras** (fotografias ou desenhos) devem vir ao longo do texto, o mais próximo possível dos parágrafos em que são mencionados. Os títulos devem estar acima e as fontes abaixo de cada um desses elementos.

2.2.11 Quando o texto contiver notas, estas devem ter o caráter unicamente explicativo. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.

2.2.12 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.

2.2.13 A resenha, de três a quatro páginas, deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

2.2.14 Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.

2.2.15 A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Práxis Educacional.

3 EXEMPLOS DE CITAÇÕES

3.1 Citações indiretas:

Para sua formação profissional, é imprescindível que o graduando, ao longo do curso, tenha contatos com as escolas da comunidade para conhecer o cotidiano escolar, suas necessidades, seus problemas e seus avanços (LIBÂNEO, 2004).

3.2 Citações diretas, curtas (contendo até três linhas):

Segundo Crusoé (2009, p. 99), “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.”

Pode-se concluir que, “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.” (CRUSOÉ, 2009, p. 99).

3.3 Citações diretas, com mais de três linhas - destacadas em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, alinhadas com o texto à direita e com o recuo de 4 cm da margem esquerda.

[...] Constata-se que a educação da população resulta na viabilidade de (melhor) qualificação profissional, além de maior número de pessoas com formação para o trabalho – o que vai gerar mão de obra excedente e, por isso mesmo, a possibilidade real de redução de gastos com pagamento de pessoal, como manda a lei da oferta e da procura. (NUNES, 2010, p. 64).

4 EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

4.1 Monografias (livros e trabalhos acadêmicos)

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de Matemática. 1. ed. Natal: Edufrn, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 292f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro**: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo. 275f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Lygia Quartim de Moraes.

4.2 Monografias em meio eletrônico

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Docência e pesquisa**. Vitória da Conquista: Eduesb, 2007. 286p. ISBN 978-85-88505-61-2. CD-ROM.

4.3 Partes de monografia

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; AMADO, João da Silva; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A prática interdisciplinar na escola e a formação continuada de professores. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; RIBEIRO, Márcia Gurgel; SILVA, Claudionor Alves da (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010, p.197-213.

4.4 Publicação em periódicos

CAIRES, Flávia Cristina Batista; SALES, Sheila Cristina Furtado. Panorama das produções científicas em políticas públicas de juventude: uma análise do Projovem Urbano. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Eduesb, v.10, n. 17, p. 197-217, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4546/4345>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

4.5 Artigo/matéria em jornal

WEBER, Demétrio. Verba do Fundef é desviada em 350 municípios. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2000. Disponível em: <<http://www.Estadao.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Mini-curso: ensino e aprendizagem. **Jornal Eventos e Promoções**, Vitória da Conquista-BA, v. 40, p. 28-29, 1º maio 1996.

4.6 Trabalho apresentado em evento

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; COELHO, Fernanda de Castro Batista. Aula de português: palavras e contra palavras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012. Uberlândia. **Anais do SIELP**. v. 2. n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/292/325>>. Acesso em: 13 set. 2012.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Democratização da gestão educacional: eleição de diretores em Vitória da Conquista/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 19, 2009. João Pessoa. **Anais impressos e eletrônicos**: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, João Pessoa, 2009.

SILVA, Claudionor Alves da. O ensino da leitura e da escrita: uma abordagem discursiva. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, 2; SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAIS, 1, 2006, Vitória da Conquista/BA. Anais do II Epja e I Gepráxis: Políticas, gestão e práxis educacionais, Vitória da Conquista/BA: Uesb, 2006. p. 96-109.

4.7 Autoria desconhecida

PLENÁRIO conclui votação da PEC do Fundeb. **CNTE Informa**. Brasília, 7 dez. 2006, nº 366. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2006.

4.8 Legislação

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2004.

ENDEREÇO DA REVISTA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Revista Práxis Educacional

Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1º Andar

Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA

CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749

E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

<http://periodicos.uesb.br>

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação editorial

Jacinto Braz David Filho

Capa

Warley Souza dos Reis

Editoração eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Normalização técnica

Dr. Claudio Pinto Nunes

Revisão de linguagem

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (português)

Dra. Valéria Viana Sousa (português)

Dr^a Fátima Nobre (Italiano)

Mestranda Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (inglês e espanhol)

Secretário estagiário

Claudio Henrique Lima Oliveira

