



REVASF

Volume 5, número 9, dez. 2015

ISSN: 2177-8183



5 anos de Revasf

**Edição homenageia o
Mês das Consciências Negras**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

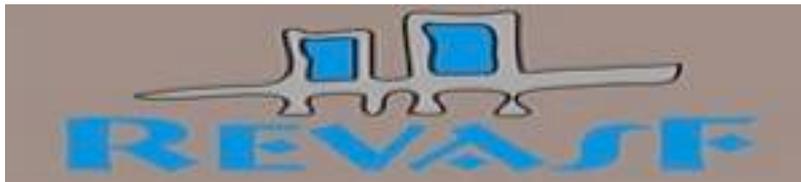
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Volume 5, número 9, dez. 2015



Reitor

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

Vice-Reitor

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Me Isabel Cristina Sampaio Angelim

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Helinando Pequeno de Oliveira

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Prof. Me. Raimundo José Cordeiro Neto

Pró-Reitor de Orçamento e Gestão

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

Editor Chefe

Dr. Marcelo Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Conselho Editorial Técnico

Ma. Fabiola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Conselho de Editores Associados

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Conselho Editorial Internacional

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Avaliadores Ad Hoc

Alexsandro dos Santos Machado

Ana Lúcia Fonseca

Dinani Amorim

Francisco Ricardo Duarte

Hugo Krug

Josemar Martins (Pinzoh)

Keila Moreira Batista

Kleber Peixoto de Souza

Luis Adolfo de Andrade

Luiz Ramires Maduro

Marcelo de Melo Nascimento

Margaret Olinda de Souza Carvalho e Lira

Marta Anadon

Mirtes Ribeiro Lira

Mônica Lima de Jesus

Nathália Halax Orfão

Ricardo Bitencourt

Rossana Ramos Henz

Sâmella dos Santos Vieira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Thereza Cristina Cunha Lima
Tito Eugênio Santos Souza
Virgínia Pereira da Silva Ávila
Wagner Pommer

Revisores de português

Edilane Ferreira, Uneb, Brasil

Elaine Cristina Barros de Araújo Lima, Brasil

Rosângela Bezerra Fonseca, Brasil

Editoração eletrônica

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

Logomarca REVASF

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

Capa

Foto: Nilton Almeida Araújo

EDITORIAL

Há 5 anos, a Revasf foi concebida. Como todo bom projeto aventureiro, lançamo-nos nesse “mar editorial” sem a precisão dos possíveis desdobramentos de um empreendimento dessa monta mas, afinal, como já dizia o poeta Fernando Pessoa, “navegar é preciso, viver não é preciso”. Erramos e aprendemos muito, crescemos juntos enquanto equipe editorial e chegamos a um patamar de relativa maturidade. Vislumbramos hoje os horizontes para a Revista, quais as nossas necessidades prementes e buscamos pisar firmes na “nau”, mas sempre com a leveza necessária ao equilíbrio.

Com a imprescindível humildade do continuar a aprender, mas com a consciência da importância de reconhecer os avanços, a Revasf hoje é uma revista: com visibilidade internacional; já com sete indexadores; em processo de avaliação para melhorar sua qualificação no ranking “CAPES QUALIS” da Plataforma Sucupira (estava B4 na área de educação); com uma padronização já estabelecida em suas edições, adotando uma abordagem moderna de publicação (*full time* – ver em notícia no site da revista); utilizando o sistema SEER (sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – recomendado pela CAPES); e tendo a parceria com dois programas *stricto sensu* (Mestrado de Psicologia da Univasf e o Mestrado de Formação de Professores da UPE).

Todo essa itinerância, seja com os desafios inerentes, os gratos sabores e as labutas do dia a dia de “navegar” uma Revista totalmente gratuita, pública, oriunda da dedicação voluntária e filantrópica de servidores (técnicos e professores), enredou-nos a alegria de brindar esses cinco anos com o vol. 5, n. 9. Eis aí o nosso melhor regalo, o nosso maior legado.

Entretanto, não só de alegrias e comemorações se brindam cinco anos de nosso “mar adentro”. O brinde vem também com uma pegada de luta, de defesa, de combate e de sonho. Homenageamos o Mês das Consciências Negras como um gesto, mais que justo, de ratificação necessária à mudança que a sociedade brasileira precisa engendrar, que é

a superação do racismo, do preconceito ético. E mesmo tendo como foco o Mês das Consciências Negras, a superação do racismo é também a superação de todos os preconceitos que nos assolam, é também um combate as formas de violências, sejam concretas ou simbólicas. Todo esse flagelo que marca a sociedade brasileira, desde tempos pregressos, impede que tenhamos uma sociedade menos injusta e com menores fossos sociais. A Revasf, como meio de divulgação científica, assume seu engajamento!

Na pessoa do professor Nilton Almeida de Araújo (também autor da imagem fotográfica desta edição), convidado para abrir este vol. 5 , n. 9, queremos também saudar todas e todos que se alinham com uma ciência e uma educação que seja engajada na superação dos reais problemas humanos e que ajude a superar as mazelas, sobretudo àquelas que, no dizer de Paulo Freire, tornam o ser humano um Ser menos, impedindo-o de ser o SER MAIS.

Nossos melhores votos aos colaboradores e leitores!

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Editor Chefe da REVASF

NEGROS NO BRASIL: PROBLEMATIZANDO DUZENTOS ANOS DE ESTADO

Nilton de Almeida Araújo

nilton.almeida@univasf.edu.br

Prof. Adjunto do Colegiado de Ciências Sociais (Univasf)

Doutor em História Social (Universidade Federal Fluminense)

Resumo

Este ensaio visa fazer um breve balanço sobre o legado da África e seus descendentes no Brasil a partir de um trabalho de seis anos como professor das disciplinas História do Brasil Escravista e História do Brasil Contemporâneo, como professor-pesquisador do Observatório de Estudos em Educação, Trabalho e Cultura (ETC) da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf (em particular na organização e realização do *Mês das Consciências Negras na Univasf*), bem como na livre interpretação – com todos os alcances destas obras, e riscos dos meus limites – de uma série de autoras e autores, com destaque para Kabengele Munanga (2009), Petronio Domingues (2007, 2006), Abdias Nascimento (2006), Alberto Costa e Silva (2008, 2006), Luiz Felipe de Alencastro (2000), Sidney Chalhoub (1990), Lilia Schwarcz (1996, 1993), Marina de Mello e Souza (2007), João José Reis (2003) e Marcelo Paixão (2006).

Palavras-chave: África. História do Brasil. Escravismo.

BLACKS IN BRAZIL: QUESTIONING TWO HUNDRED YEARS OF STATE

Abstract

This essay is to make a brief assessment of the legacy of Africa and their descendants in Brazil from a working six years as teacher of the disciplines History of Brazil Slavery and History of Contemporary Brazil, as teacher - researcher at the Centre for Studies in Education, Work and Culture (ETC) of the Federal University of São Francisco Valley - UNIVASF (particularly in organizing and conducting the Month of Consciences Black in UNIVASF) and the free interpretation - with all the scope of these works, and risk my limits - a number of authors and authors, especially Kabengele Munanga (2009), Petronius Domingues (2007, 2006), Abdias Nascimento (2006), Alberto Costa e Silva (2008, 2006), Luiz Felipe de Alencastro (2000) Sidney Chalhoub (1990), Lilia Schwarcz (1996, 1993), Marina de Mello e Souza (2007), João José Reis (2003) and Marcelo Paixão (2006).

Keywords: Africa. History of Brazil . Slavery .

INTRODUÇÃO

Próximos a completar duzentos anos de Estado brasileiro independente, e após mais de 125 anos desde a Abolição da escravidão e a Proclamação da República, é oportuno fazer um balanço sobre os negros no país?

É geralmente dito e repetido que o Brasil possui a maior população de descendentes de africanos fora da África. Mas quanto os próprios brasileiros e afrobrasileiros conhecem, seja a

história da África, seja a história do Brasil africano?

Com seus mais de um bilhão de habitantes e mais de trinta milhões de quilômetros quadrados, seguimos bastante ignorantes sobre o sentido político, cultural, econômico e social desse legado africano.

Desde 2000, tem-se verificado um crescimento do continente africano com o restante do mundo da ordem de mais de 200%. A África tem verificado tanto uma expansão de eleições regulares e crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano, como vem atraindo investidores estrangeiros, principalmente chineses. Quanto a estes fatores se juntam a expansão da população urbana e a diminuição dos conflitos no continente se tem como tradução recente a reunião de seis das dez economias do mundo que mais cresceram entre 2001 e 2010. Rico em recursos naturais e minérios, as demandas para superação do déficit de infraestrutura e a expansão do mercado consumidor são ingredientes para uma analogia entre o que seriam os atuais “leões africanos” e os “tigres asiáticos” dos anos 1990 (“Africamania? Região mais pobre do mundo é xodó de investidores”, 11/06/2013).

Por outro lado, no que tange à história, a máxima de Hegel de que ao sul do Saara não haveria história tem cada vez mais perdido crédito no Brasil para um conhecimento mais amplo sobre o passado, em especial antes da colonização europeia.

A lei nº 10.639/2003 colocou uma salutar obrigatoriedade nos níveis fundamental e médio: o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como integrantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Seja na medida em que, contemporaneamente a população negra constitui o maior contingente da população brasileira, ultrapassando mais de 50%; seja na medida em que, até o fim do tráfico atlântico, sobreviveram à travessia oceânica 4.800.000 africanos, até 1850 (ante 600 mil portugueses no mesmo período), ou seja, as pedras fundamentais da sociedade brasileira são altamente tributárias desta presença; seja na medida em que a África há muito é reconhecida como berço da humanidade (noutros termos, os primeiros ancestrais das mulheres e homens modernos surgiram naquele continente). Logo, é de interesse especial para os brasileiros, mas também para todos os povos o conhecimento da longevidade e diversidade de sua história social e política. Enfim, a sua história e de seus descendentes na diáspora.

Antes e simultaneamente ao desenrolar da história antiga e medieval europeia, ocorreu a formação de reinos, Estados e impérios em todas as suas regiões. A África é um continente com muita história, com reinos surgidos há milhares de anos: Kush no Vale do Alto Nilo, a Civilização Axumita nas proximidades da Etiópia (outro reino milenar, desde o século I até hoje), para não falar das dinastias faraônicas negras, no Egito antigo.

Também é possível apreender a efervescência de uma África medieval, com constituição de

impérios, reinos e chefias, destacando-se os Impérios de Gana, Mali, Songai e Kanem-Bornu, as Cidades-Estado da civilização iorubana e o reino do Congo. Após as navegações europeias a movimentação política prosseguiu intensa com a constituição dos reinos de Abomé e Achanti, por exemplo. Avançando continente adentro, no sentido sul e no sentido do Oceano Pacífico, é preciso registrar, pelo menos, o Estado Zulu e o Império de Monomotapa.

HISTÓRIA DO BRASIL ESCRAVISTA E HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Um dos aspectos mais desconhecidos diz respeito à evolução de técnicas e tecnologias. Num contexto de predomínio de solos com escassez de nutrientes e irregularidade das chuvas, o emprego de irrigação, rotação de plantios, adubagem com esterco animal e restos de cozinha, uso de plataformas nas montanhas para impedir erosão e misturas de plantas numa mesma gleba integravam o acervo de conhecimentos, de modo que com argúcia Alberto da Costa e Silva anota que os europeus nos primeiros contatos se sentiam superiores pela fé, não pela técnica. O ferro africano era revendido no Oceano Índico por apresentar desempenho comparável ou superior ao europeu, integrando um rol de produtos comercializados entre a África Oriental e a Ásia, chegando até a China.

Entrementes, uma guinada historiográfica nas últimas duas décadas ainda não chegou adequadamente aos bancos escolares. A formação extra-territorial (ou nos permitam cunhar o termo extra-americana) do Brasil. Estudiosos como Luiz Felipe de Alencastro tem nos alertado para a cilada de “transpor para o passado as fronteiras atuais do território brasileiro” (ALENCASTRO, 2002, p. 252). A história da organização do trabalho no Brasil entre 1550 e 1850 tem posto a região do Congo e Angola como a principal região de extração de trabalhadores forçados, na ordem de três quartos dos escravizados. Assim, no lugar de “externa”, Angola constitui para Alencastro o centro do “Arquipélago de Capricórnio”.

A formação do Brasil, ocorrendo a partir da destruição de Angola prosseguiu na instalação do país independente que se constituiu enquanto Estado negreiro que herdou toda a rede de tráfico das potências europeias na primeira metade do século XIX. Da unidade entre capitanias à unidade entre províncias, a dependência comum na organização do trabalho foi fator decisivo na constituição do Estado nacional, consolidando-se ao longo do tempo uma zona de produção e acumulação escravista, na América, e uma zona de reprodução de escravos onde se sobressaem as regiões de Angola e da Costa da Mina.

Depois dos horrores dos navios negreiros, e após negociados em terras brasileiras, os

africanos e concomitantemente seus descendentes eram levados tanto para plantações, casas-grandes, minas, quanto trabalharam em serviços como carregadores, vendedores ambulantes, carpinteiros, alfaiates, sapateiros, barbeiros, etc.

As religiões africanas no Brasil escravista eram fundamentais na vida dos africanos e seus descendentes, quer por ser um espaço de (re)construção de laços comunitários, de solidariedade e identidade, como constituíam um corpo de práticas e representações de contato com entidades ancestrais e sobrenaturais, deuses e forças da natureza. É preciso ter em conta que ainda que nas religiões tradicionais africanas se possa vislumbrar a centralidade dos ancestrais e espíritos da natureza e que, assim, um generalizado culto e reverência aos mortos, bem como rituais de transe, os orixás não se constituem nos “deuses dos africanos” ou seja a “religião africana”. Os orixás eram inicialmente venerados na África somente pelos iorubás ou nagôs, no sudoeste da Nigéria e no sudeste da atual República do Benin. Segundo Alberto da Costa e Silva foi “a partir sobretudo do Brasil e de Cuba, que ela se tornou uma religião universal, com deuses que não pertencem exclusivamente a um povo, mas a toda a humanidade” (COSTA e SILVA, 2008, p. 63). A perseguição pelas autoridades a tais polos de organização autônoma atravessaram tanto o período colonial quanto imperial.

Paralelamente ao desenvolvimento do sistema escravista se constituíram as resistências escravas. O caso mais conhecido é o do Quilombo de Palmares, iniciado em princípios do século XVII e após décadas de expedições destruído em 1694. Mas existiram quilombos ao longo de praticamente toda a América portuguesa ou no Império escravista. Contudo, a resistência à escravidão era constituída por um amplo leque de modalidades passando desde a fuga individual ou coletiva e as rebeliões até a sabotagem na produção. A imposição pelos escravos, ainda que em condição de desvantagem, de algumas condições de vida e trabalho menos mortificantes ou a fuga temporária também integraram o repertório da resistência no escravismo.

Com a pressão interna das rebeliões internas, como a revolta dos Malês, e a pressão externa da Inglaterra, o tráfico atlântico de escravos efetivamente chega ao fim em 1850. Após a cessão deste tráfico, foi incrementada por seu turno a negociação e venda de escravos, principalmente nascidos no Brasil, entre as províncias e entre as classes, com crescente concentração em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro em sua escalada e domínio da produção cafeeira. No fim do século XIX, a par desta concentração de mão de obra escrava, formou-se também uma geração de quilombos nas proximidades das cidades, com apoio de abolicionistas. A intensificação das fugas coletivas se aproximava do descontrole da situação, não só pelos fazendeiros ou pelo Estado, mas até por segmentos do movimento abolicionista. A assinatura da Lei Áurea em 13 de maio, portanto, foi resultado de um complexo feixe de fatores. Mas se não houve indenização para os senhores,

como seus representantes no Parlamento e na imprensa exigiam, tampouco foi proporcionado à população que ora se libertava, ou à geração de libertos que lhe antecederam, quaisquer tipos de recursos ou possibilidades de inserção na sociedade brasileira de que dispuseram os imigrantes, principalmente os europeus, para começar uma nova vida.

A República dos Estados Unidos do Brasil, proclamada no ano seguinte ao fim da escravidão legal, nasceu sob o signo do poder escravocrata, na medida em que o núcleo que derruba a Monarquia foi composto pelas províncias que mais concentravam escravos e subitamente viram estes “capitais” serem perdidos, ou seja, São Paulo e Minas Gerais. O setor mais avançado em termos de inserção no mercado internacional e enquanto complexo produtivo se expandiu ao longo do século XIX com mão de obra escrava e minou o regime monárquico principalmente ao retirar-lhe apoio.

O que era questão fundamental para as classes dominantes e seus intelectuais na segunda metade do século XIX foi “universalizada”, já que ninguém mais poderia ser escravizado no país: como fazer trabalhar quem não era mais escravo? Como organizar e controlar o trabalho livre?

Esta questão antecede maio de 1888. Em 1872, segundo Censo feito na época, de cada quatro negros, três já eram livres ou libertos. Obviamente que o quarto de escravizados correspondendo a aproximadamente 700 mil pessoas é um contingente imenso.

Todavia, desfazendo uma imagem ainda muito forte no senso comum, incluindo o senso comum acadêmico, é preciso ter em vista que os negros não se tornaram livres em sua maioria a partir de 13 de maio de 1888. Esta anotação se faz necessária porque um dos argumentos mais recorrentes para explicar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil hoje, é atribuída à maneira como foi feita a Abolição. Mas a falta de mecanismos de integração, ou o desenvolvimento de mecanismos de exclusão, se a/o leitor/a preferir, antecede e prossegue ao longo da história republicana.

Um dos principais empenhos do novo bloco no poder que se estruturou ao longo da Primeira República foi extirpar no novo regime quaisquer lembranças ou heranças africanas. Contudo, como fazê-lo no país que mais recebeu africanos traficados em toda a América, aliás, quase metade deles? Um dos recursos utilizados pelas oligarquias foram as doutrinas deterministas que desde a década de 1870 tinham papel crucial na institucionalização do ensino superior e das ciências no Brasil. Nas faculdades de direito e medicina, cursos de engenharia, museus e institutos históricos, as diversas doutrinas científicas, passando do positivismo ao evolucionismo, bem como pelo darwinismo, foram reapropriadas no sentido de respaldar diversas medidas adotadas pelos governos republicanos no sentido da higienização, urbanização e imigração envolveram o contexto de “branqueamento da raça”.

O racismo científico, então hegemônico, partia de um conjunto de pressupostos, tal como de que a raça constitui um fenômeno ontológico, ou seja, essencial. A ideia de indivíduo ou livre arbítrio individual era posta em xeque na medida em que aquele não seria mais do que o produto do seu grupo racial. Também tinha como premissa ser possível a partir de atributos externos aos indivíduos, determinar os atributos internos ou, noutros termos, concluir sobre aptidões morais, intelectuais e físicas a partir de características exteriores como a cor da pele, o tipo de cabelo, o tamanho do cérebro, etc. Tais premissas punham na agenda das oligarquias uma política social de controle das populações estimulando certas uniões e impedir outras, propiciando a expansão de determinados tipos indivíduos e isolando ou mesmo impedindo a reprodução de outros.

Se um lado da moeda republicana apontava a igualdade de todos os homens perante a lei, o outro lado que transformava diferenças em desigualdades implicava na negação da igualdade, e a naturalização da diferença, por meio dos diversos determinismos, em naturalização da desigualdade. As políticas e discursos produzidos e reproduzidos pelas oligarquias no sentido de introduzir o país no conjunto das nações civilizadas estavam, todavia, diante de um país majoritariamente negro e mestiço. Na imprensa, no teatro, na literatura, no discurso jurídico e policial, o negro era representado como malandro e não raro vagabundo. Não exclusivamente, mas principalmente. Imigrantes europeus também eram alvo de representações negativas, mas a estes foram reservadas todas as atividades importantes do mercado de trabalho assalariado em formação. A presença negra na escola, na oficina e na fábrica, em seus antigos bairros e ruas foi cada vez mais interdita. Ainda assim, nas primeiras décadas da República, foi se formando uma primeira geração de movimentos negros.

A expressão “movimento negro” costuma ser utilizada para se referir às organizações nascidas a partir do final das décadas de 1960 e 1970 e que, explicitamente, assumiram esta denominação. Porém, vem se ampliando as análises em Ciências Sociais, História e outros campos acadêmicos e militantes com interesse no conjunto de entidades e associações privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pela plenitude de seus direitos civis, políticos e econômicos.

A mobilização dos negros na Primeira República se verificou tanto na vertente da imprensa negra (com destaque para – *A Pátria, Órgão dos Homens de Cor* de 1899; *O Combate* de 1912; *O Menelick* de 1915; *O Getulino* de 1923; *O Clarim da Alvorada* de 1924), quanto na criação de associações baseadas em trabalhadores especializados como ferroviários, portuários, estivadores, ensacadores. Igualmente importantes foram associações femininas como a *Sociedade de Socorros Mútuos Princesas do Sul* (de Pelotas, 1908) e a *Sociedade Brinco das Princesas* (de 1925, em São Paulo).

Com atuação de caráter cultural, recreativo e/ou assistencialista no que tange às associações, a “imprensa negra” enfocava a denúncia da segregação racial vivida cotidianamente pela população negra, seja quanto trabalhadora, no acesso aos postos de trabalho, quanto consumidora e cidadã, com o veto na prática de ingresso a determinados espaços públicos como praças, ruas e escolas, até a serviços privados como restaurantes, barbearias, hotéis, clubes, cinemas, teatros, etc.

Do final da década de 1920 para a década de 1930, começam a se colocar uma mobilização negra com caráter explicitamente claramente político, com um viés ideológico mais definido, ainda que mantendo as ações de denúncia de segregação ou atividades assistencialistas. A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 1931, em São Paulo, com uma pauta política explícita, com ramificações nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Espírito Santo e Minas Gerais.

Conquanto buscasse proporcionar a seus filiados time de futebol, escola, teatro, departamento jurídico, serviços de saúde, cursos de artes e ofícios, bem como manter um periódico – A Voz da Raça – revelando uma continuidade com a geração anterior, a FNB transformou-se em partido político em 1936. Ainda que no interior de reivindicações em prol da “população de cor” apresentasse diretrizes ultranacionalistas e autoritárias, representou um desafiador esforço de ação política institucionalizada, abortada, contudo, com a instauração da ditadura do Estado Novo em 1937. Um balanço sobre a FNB, ainda que sumário, tem que considerar que seu surgimento decorreu quer do acúmulo das experiências associativas nas décadas anteriores, quer ao fato de que as organizações políticas, tanto de base popular e operária quanto os partidos das elites não incluíam ou sequer concebiam em seus programas qualquer bandeira em prol da luta dos “homens de cor”.

Com o fim da ditadura do Estado Novo, as mobilizações negras são retomadas, com destaque para o Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944-1968). A proposta original deste grupo foi a de formar um grupo teatral com elenco constituído apenas por atores negros revelar todo o seu potencial artístico e para que, afinal, pudessem encenar peças em quaisquer tipo de papel. O fato em si de um elenco negro, e da construção de uma linguagem teatral alternativa à supremacia branca nos palcos não se fez sem resistência de setores da opinião pública, que viam sua atuação como “preconceito de pretos” ou “racismo às avessas”.

A proposta original do TEN foi ao longo do tempo ampliada das atividades teatrais para culturais, e destas para as políticas e sociais. Em 1948, começou a publicação do jornal Quilombo, difusor de suas atividades e de seu programa, colocando pautas que o olhar contemporâneo teria como de existência apenas recente, como políticas em benefício da população negra na área de educação que hoje poderiam ser chamadas de “ações afirmativas”. O eixo do programa era o papel que o Estado brasileiro deveria atingir na promoção da igualdade racial, compensando a histórica

exclusão educacional. Também reivindicava a criação de leis que tornassem o racismo crime. A ação do TEN extrapolou os cursos e ativismo jornalístico para incluir a organização de eventos a “Conferência Nacional do Negro” (1949), o “Primeiro Congresso do Negro Brasileiro” (1950) e a “Semana do Negro” (1955), por exemplo. A década de 1950, aliás, foi a fase mais importante do grupo, quando conseguiu instalar uma sede própria, fundou o Museu do Negro, encenou espetáculos em teatros de renome e promoveu concursos de beleza. Entre percalços, como o racha que deu origem ao Teatro Folclórico Brasileiro, também foi criado um departamento de estudo e pesquisa, o Instituto Nacional do Negro, sob coordenação do sociólogo Guerreiro Ramos.

Até o fechamento do TEN, no contexto da Ditadura Militar, esta entidade representou um investimento ético-político por meio de uma estética centrada na vida do negro brasileiro”, em conexão aos movimentos negros internacionais da diáspora e do continente africano, bem como – por último, mas não menos importante, confrontou as abordagens folcloristas e alternativamente propugnou pelo protagonismo dos próprios negros enquanto sujeitos dos estudos sobre suas realidades e necessidades, retirando-o da usual posição de objetos dos estudos intelectuais para a ocupação de um vida intelectual autônoma. Em qualquer chave, a promoção de um orgulho especificamente negro se chocou com a ordem vigente.

Expressão de uma frente mais ampla de entidades, a mobilização racial foi desmantelada com o golpe militar-empresarial de 1964. A discussão pública sobre o racismo foi virtual e praticamente proibida até o ascenso dos movimentos sociais na árdua luta pela redemocratização ao final da década de 1970. Estudantes, artistas e intelectuais negros evidentemente se mantiveram ativos, mas em caráter semiclandestino.

A retomada da década de 1970 que culmina na formação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, baseou-se tanto nesta persistência semiclandestina, quanto nas lutas pelo fim da ditadura, quanto, em especial, no contexto internacional de descolonização da África (notadamente as colônias portuguesas). O contexto internacional ainda era composto pela maior difusão das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos. O legado de Marthin Luther King Jr. e de Malcom X era também acompanhado pela ação dos Panteras Negras. Por fim, e para além do Movimento Negro Unificado ou da luta pelos direitos civis nos EUA, a emergência mundial da figura do cantor jamaicano Bob Marley impactou de forma positiva a recomposição de um ideário de justiça e direito à diferença na igualdade, ao lado da solidariedade da luta da população negra na África do Sul contra o regime do *apartheid*.

Ainda que na concepção dos integrantes fundadores do MNU, a derrota do racismo tivesse como condição a derrubada do capitalismo, ainda que seu embrião fossem lideranças negras ligadas à Convergência Socialista, organização marxista e trotskista, tratava-se de movimento *Negro*. E

ainda que houvesse a diretriz de combinar a luta dos negros à luta de todos os oprimidos da sociedade (notadamente a classe operária), Negro foi um termo reivindicado com orgulho, num sentido positivo. Em suma, a defesa da valorização de símbolos como o Quilombo de Palmares e Zumbi, por meio do 20 de Novembro (em detrimento do 13 de Maio), a emergência da poesia e da literatura negra, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil, questionando a figura do escravo-coisa, a revisão dos estereótipos nos livros didáticos, a produção de estudos e inclusão do ensino de história da África, a explícita assunção e valorização das religiões de matriz africana, e a denúncia do caráter desmobilizador da ideologia da mestiçagem, bem como do mito da democracia racial, puseram na ordem do dia uma “africanização” deliberada da consciência negra.

Destarte, a demarcação do dia 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra, a instituição do Estatuto da Igualdade Racial (2010) a implantação da reserva de cotas sócio-raciais para Ingresso nas Universidades Federais em 2012 (antecedida pela sua adoção em dezenas de universidades), entre outras conquistas, é tributária de um longo acúmulo desde o século XIX, mas que tem na década de 1970 uma clivagem estratégica quanto ao lugar da África e da negritude entre os afro-brasileiros. Não obstante tais conquistas, o racismo no Brasil tem se expressado de maneira cada vez mais perceptível.

De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em 2001, 64% da população negra do Brasil estava na classe baixa e 31% da população negra estava na classe média. Dez anos depois, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, os negros passaram a responder por 51% da classe média do País (tomando-se como referência a renda *per capita* entre R\$ 291,00 e R\$ 1019,00. Apesar desta mudança no perfil da classe média brasileira, com o incremento da parcela de negros, as disparidades entre negros e brancos continuam brutais.

Conforme o Censo do IBGE de 2010, os rendimentos médios mensais dos brancos e amarelos eram quase o dobro dos pretos, pardos ou indígenas. É a capital onde se verifica a maior desigualdade de renda entre pretos e brancos, com brancos ganhando 3,2 vezes mais do que pretos, é Salvador.

A própria produção destes dados e análises, ainda que seu conteúdo seja extremamente preocupante, se constitui em uma vitória dos movimentos sociais negros. Conquanto compreendamos o racismo institucional como a falha coletiva de uma organização pública ou privada em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica, um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no Brasil concerne à lacuna sistêmica sobre informações e estatísticas com recorte racial no país. Ainda hoje, em tanto no setor público quanto privado, o quesito raça/cor não é universalmente levantado,

havendo resistências quanto à sua aplicação.

Como formular políticas públicas para um segmento da população sem informações e indicadores que as orientem? No decorrer da história da República, o Estado brasileiro, em seus diversos níveis e esferas, interdito e inviabilizou a produção de indicadores das desigualdades raciais que permitissem deslegitimar a negligência do poder público e do setor privado diante dessa população. A consolidação e ampliação de pesquisas iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 tem indicado gravíssimas desigualdades entre negros e brancos nos mais diversos campos sociais: violência contra as mulheres e a população jovem; educação; rendimentos, participação e ocupação no mercado de trabalho; saúde (acesso aos serviços do SUS, direitos sexuais e reprodutivos, doenças prevalentes na população negra, mortalidade), acesso à habitação e a bens duráveis; representação na mídia e na política, entre outros.

Voltando ao primeiro tópico da lista acima, o “Mapa da Violência no Brasil” em 2015 indica que a população negra brasileira continua como a mais vulnerável à violência no Brasil: enquanto as taxas de homicídio da população branca seguem em tendência de queda, as taxas de mortalidade entre os negros estão em crescimento. Entre os jovens, apesar de as taxas de homicídio de jovens brancos de 16 e 17 anos tenham caído 16,7% de 2003 a 2013, entre os jovens negros de mesma idade ela cresceu 32,7%. Conquanto 93% dos jovens assassinados nesse período foram homens, há na população negra um buraco demográfico ante o que vários movimentos e entidades tem denominado como “genocídio da juventude negra” como a campanha “Reaja ou será morta, reaja ou será morto”, o Movimento Negro Unificado, Levante Popular da Juventude, a Marcha das Mulheres Negras, a Marcha Mundial das Mulheres, a campanha “Contra o genocídio da juventude negra”, a UNEGRO, a Anistia Internacional, o portal Geledés, bem como entidades sindicais e o movimento estudantil, com destaque para os Coletivos e Núcleos de Estudantes Negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permanecer vivos e viver, além de sobreviver, tem sido o desafio da atual geração de movimentos negros na República brasileira. A ação do aparato policial, judicial e carcerário diz muito mais respeito ao seu caráter repressivo e de controle social do que à proteção ou garantia de direitos, independentemente do perfil demográfico de onde se localizem, expressando um viés racial bastante desfavorável para a população negra. Isto para não mencionar a ação dos grupos de extermínio, milícias e esquadrões da morte.

Portanto, a despeito da mobilidade social, para cima, de parte significativa da população

negra na última década, a seletividade do sistema de justiça criminal, das forças policiais e do sistema prisional tem ensejado a formulação de conceitos no interior dos movimentos sociais negros contemporâneos como “necropolítica” e “Estado de direito de exceção”, dadas as execuções sumárias e extrajudiciais, índices de homicídios que rivalizam ou mesmo ultrapassam guerras, as péssimas instalações dos presídios, cadeias e delegacias e a resistência dos veículos de mídia e da indústria cultural em promover de fato um repertório calcado na diversidade multirracial do país.

É preciso concluir verificando que dentro das universidades, como fora delas (e às vezes graças ao questionamento desta àquela), o empenho na produção de uma historiografia e de uma epistemologia crítica e descolonizadora, na compreensão autônoma da presença africana no Brasil e nas Américas, tomando a experiência da diáspora negra como ponto de referência para uma compreensão do modo como as relações sociais se estruturam na composição da sociedade brasileira, põem em evidência que a batalha em torno da reserva de vagas se constitui em parte de um todo bastante maior, o de uma utopia antirracista e protagonismo negro em um presente distópico, para além das conjunturas políticas.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- CHALHOUB, Sidney. "Introdução: Zadig e a história" em *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. *Tempo*. Niterói, v.12, n. 23, pp. 100-122, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. “Os descendentes de africanos vão à luta em Terra Brasilis. Frente Negra brasileira (1931-1937) e Teatro Experimental do Negro” (1944-1968)”. *Projeto História*, São Paulo, n.33, pp. 131-158, dez. 2006.
- MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil africano: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo, Global Editora, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias, SEMOG, Ele. *Abdias Nascimento: o Griot e as Muralhas*. Pallas, Rio de Janeiro, 2006.
- PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A; LPP/UERJ, 2006.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro” em SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

“Africamania? Região mais pobre do mundo é xodó de investidores”, BBC BRASIL. Disponível em <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/06/africamania-regiao-mais-pobre-do-mundo-e-xodo-de-investidores.html>. Acesso em 11/06/2013, 23h00.

A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO ESPAÇO HOSPITALAR

Sheyla Maria Fontenele Macedo
sheyla_macedo@hotmail.com

Profa. da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa

Iandra Fernandes Pereira Caldas
iandrafernandes@hotmail.com

Profa. da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Mestra em Educação (POSEDUC/UERN)

Francicleide Cesário de Oliveira Fontes
fran.cesario@hotmail.com

Profa. da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Mestra em Educação (POSEDUC /UERN)

Resumo

O artigo é parte dos resultados das discussões e estudos realizados a partir do projeto de extensão “Pedagogia Hospitalar: profissionalização do pedagogo em espaço não escolar”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Educação, *Campus* Pau dos Ferros. Objetiva subsidiar reflexões acerca da construção da formação ética profissional do pedagogo no espaço não escolar, mais especificamente, o ambiente hospitalar. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, assentada na revisão bibliográfica e documental. Foi organizado em dois tópicos: a) Discussão sobre a origem e contexto de formação da Pedagogia Hospitalar; b) A formação ética profissional do pedagogo no espaço hospitalar. Tem como referencial teórico básico sobre a Pedagogia Hospitalar, sua origem e contexto: Esteves (2008); Fonseca (2008) e Matos; Mugiatti (2006). No que diz respeito as discussões acerca da dimensão ética: Freire (1996, 2002), Rios (2001), Severino (2011) e Costa (2008), que abordam a importância do cultivo de uma conduta resiliente na educação. Constitui-se numa pesquisa relevante por desvendar que a ética é dimensão imprescindível para a formação inicial do pedagogo e componente curricular indispensável ao profissional da educação que trabalhará nos hospitais. O artigo soma especial contributo no campo da construção da identidade profissional do pedagogo, cujo labor docente se estende hoje aos espaços não escolares.

Palavras-chave: Ética Profissional. Formação. Pedagogia Hospitalar.

ETHICS TRAINING PROFESSIONAL PEDAGOGUE IN HOSPITAL SPACE

Abstract

The article is part of the result of the discussions and studies from the extension project "Hospital Pedagogy: professionalization of the teacher in non-school space", linked to the Group of Studies and Research in Process Planning Education and Learning (GEPPE) of the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Department of Education, *Campus* of Pau dos Ferros. Objective subsidize reflections on the construction of professional ethics training teacher in non-school space, more

specifically, the hospital environment. The methodology is a qualitative one, seated in the bibliographical and documentary review. It was organized in two topics: a) Discussion on the origin and context of formation of Hospital Pedagogy; b) Professional ethics training teacher in the hospital setting. Its basic theoretical framework on Hospital Pedagogy, its origin and context: Esteves (2008); Fonseca (2008) and Matos; Mugiatti (2006). And discussions about the ethical dimension: Freire (1996, 2002), Rios (2001), Severino (2011) and Costa (2008), which addresses the importance of cultivating a resilient conduct in education. It constitutes a relevant research for revealing that ethics is an essential dimension to the initial formation of teacher and curriculum component indispensable to professional education that will work in hospitals. The article adds special contribution in the field of construction of the professional identity of the teacher, whose educational work extends itself today to non-school spaces.

Keywords: Professional Ethics. Training. Hospital Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O artigo “**A formação ética profissional do pedagogo no espaço hospitalar**” é parte dos resultados do projeto de extensão em vigência desde 2011, “Pedagogia Hospitalar: profissionalização do pedagogo em espaço não escolar”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), do Departamento de Educação (DE), do *Campus* Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o acontecer da formação ética profissional do pedagogo no espaço hospitalar, uma vez que este componente curricular tem sido de certa forma negligenciado no corpo dos cursos de Pedagogia. A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. O artigo foi organizado em duas seções: a) Abordagem geral sobre a origem e contexto de formação inicial do pedagogo para habilitar-se ao trabalho pedagógico no ambiente hospitalar; b) A formação ética profissional necessária para o desenvolvimento do trabalho neste espaço não escolar. Para alcançar este fim, os estudos foram baseados no seguinte arcabouço teórico: Esteves (2008); Fonseca (2008) Matos e Mugiatti (2006), que discutem sobre a Pedagogia Hospitalar, sua origem e contexto. E no que se refere à dimensão ética tomamos leituras em Freire (1996, 2002), Rios (2001) e Severino (2011). Consideramos relevante o contributo de Costa (2008) em razão de que este discute as concepções sobre o comportamento resiliente e sua relevância para a educação.

Nas seções a seguir, discutimos fundamentalmente os rumos para a formação inicial do pedagogo no espaço não escolar (ambiente hospitalar), pontualmente no que tange à ética profissional. Sublinhamos que é preciso revolver o currículo, reconfigurando-o, já que o pedagogo vem assumindo novos papéis na sociedade, desvelando ainda que é necessário fazer valer o já regulamentado no campo da legislação educacional vigente.

Na expansão dos espaços de atuação do pedagogo é a Pedagogia Hospitalar uma das possibilidades pungentes, visto que se trata mais do que uma alternativa pedagógica, é uma nova forma de abordagem teórica e prática dos processos educativos. Desta forma, é necessário ter em conta que esta área do conhecimento se caracteriza por um atendimento pedagógico especializado e, por sua vez, desafiador. Pressupõe ainda o ensino de metodologias diferenciadas daquelas utilizadas na escola regular, a construção de novos conhecimentos e atitudes, de enfoques instrutivo, formativo e de cunho psicopedagógico.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: ORIGEM E CONTEXTO DE FORMAÇÃO

A educação é uma prática social que se sustenta a partir do elo entre o ensino e a aprendizagem, sendo por esta razão objeto de interesse particular e estudo sistematizado do profissional de Pedagogia. A Pedagogia em si, poderá vir a ser o ponto de encontro e interesse de diversos profissionais e áreas do conhecimento. Entretanto, é o pedagogo aquele que de fato e de direito se profissionaliza nos cursos em nível de graduação em Pedagogia e que, em síntese, teoriza, investiga a fundo, sistematiza e produz conhecimentos e práticas a partir deste fenômeno, o educativo.

Os cursos de Pedagogia hoje possuem um campo de ação mais extenso, pois os processos pedagógicos não se limitam mais ao cenário escolar. A sociedade se ‘pedagogizou’ e exige que hoje as teorias que fundamentam esta formação permitam que o pedagogo seja capaz de forjar práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem significativa, quer seja no espaço escolar ou não. Logo, não é o pedagogo tão somente o professor. Sua função social exige uma constante problematização da prática educativa, investigando-a, sistematizando-a. Esta, por sua vez, envolve um processo complexo, que exige amadurecimento gnosiológico por parte do pedagogo nos mais diversos campos do saber, a fim de que a relação entre o ensino e a aprendizagem se desenvolva, permitindo que o ‘aprendente’ se torne sujeito consciente no desenvolvimento de sua aprendizagem. Logo, a prática educativa do

profissional pedagogo exige que o ato de educar não se limite a transmitir o conhecimento. Mas que se configure num processo de intervenção, de mediação da relação sujeito-conhecimento-mundo-aprendizagem, na intenção de produzir humanização, humanismo ou processo de tornar ‘humano’:

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá a ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um *quase não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 2002, p.73-74).

Portanto, a prática educativa profissional do pedagogo identifica-se com todo o fazer pedagógico de uma sociedade, com vistas a potencializar a ação educacional para um novo projeto de formação e cultura humana. O fato é que apesar da amplitude e do vasto leque de campos profissionais em que o pedagogo poderá exercer seu trabalho na atualidade, o histórico do curso de Pedagogia revela - desde que fora instituído academicamente em formato de “Seção”, no corpo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil - uma ‘crise flutuante de identidades’, que ora privilegiou uma formação voltada para a licenciatura, ora para o bacharelado. É bem verdade que a partir do momento em que se tornou obrigatório em 1943, por força do Decreto Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, o curso passou a ganhar autonomia, assegurando o diploma de bacharel em Pedagogia para os cargos técnicos em educação e de licenciado também em Pedagogia para o exercício do magistério a nível de 1º grau. (FURLAN, 2008). Este histórico peculiar contribuiu para novas discussões na atualidade acerca do papel, áreas de atuação e função social do pedagogo e que se firmaram no campo da legalidade, em especial, a partir das novas exigências estabelecidas para a formação inicial desse profissional através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP), consolidada por intermédio dos Pareceres de n.º 05 de 13 de dezembro de 2005, n.º 03 de 21 de fevereiro de 2006 e instituída através da Resolução n.º 01 de 15 de maio de 2006, em cujo artigo 4º, incisos I, II e III delinea-se que:

Art. 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas *não-escolares*;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e *não-escolares*. (BRASIL, 2006b. grifo nosso).

Constatamos que o trabalho do pedagogo se flexibilizou, que suas fronteiras de ação pedagógica se estenderam para os espaços não escolares, novo campo profissional, que é conceituado por Trilla (1985, *apud* GHANEM 2008, p. 63) como um:

[...] conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui estrita e convencionalmente escolares.

Os espaços de atuação do pedagogo se multiplicaram e, nesse contexto, a Pedagogia Hospitalar se apresentou como um novo caminho, oferecendo uma assessoria diferenciada ao aprendiz hospitalizado, por meio da perspectiva de um atendimento pedagógico de caráter emocional e humanizador.

Trata-se de um campo de conhecimento que integra as áreas da educação e da saúde, e que se originou a partir da preocupação com os cuidados no atendimento do estado de bem-estar físico, mental e psicológico do indivíduo, presente desde a Antiguidade, e que tomou contornos no campo da educação, desdobrando-se na atualidade na implementação de classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar. De acordo com Matos e Mugiatti (2006), no século V a.C. havia uma forte discriminação tanto dos escravos quanto de pessoas pobres, que eram negligenciadas frente ao trato com a saúde, a prevenção das doenças e ao atendimento médico, sob a alegação de que um tratamento dessa natureza apresentava exigências não exequíveis em relação as variáveis tempo e disponibilidade para tal fim. Se na Antiguidade a preocupação residia na privação dos indivíduos frente aos cuidados com a saúde, no hoje, questionamos sobre o direito de oportunizar que crianças, jovens e adolescentes possam, mesmo em condições de hospitalizadas, manter os seus estudos regulares, o que sem dúvidas faz com que o ambiente hospitalar reconfigure o olhar sobre si.

Desta forma, a hospitalização deverá incluir espaços na, de e para a aprendizagem, de maneira a revisar a premissa de que a educação só se concebe no espaço escolar, superando desta forma o paradigma tradicional que sustenta as ideias separatistas entre o hospital e a escola. O que nos remete a concordar com Matos e Mugiatti (2006, p. 16) que a Pedagogia Hospitalar “[...] vem contribuir, no âmbito da Ciência do Conhecimento, para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, com elevado nível de discernimento”.

A Pedagogia Hospitalar tem como marco o início do século XX, em que Henri Sellier, prefeito da cidade de Suresnes, na França, inaugura em Paris a primeira sala de aula pedagógica especializada na intenção de oferecer uma continuidade ao processo de escolarização de crianças que vivenciaram a experiência do pós-guerra. O atendimento às crianças e adolescentes hospitalizados tem seu início em 1935. Esta iniciativa de marco francês foi ainda difundida pela Alemanha e Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças com tuberculose. (ESTEVEZ, 2008).

No Brasil, o atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no contexto de Classe Hospitalar teve início nos anos de 1950, com a criação da primeira classe hospitalar vinculada ao Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro, pela professora Lecy Rittmeyer, que cursava Assistência Social, cuja iniciativa se espalhou por vários outros hospitais que ofereciam internação pediátrica no país. (FONSECA, 1999). A ação pedagógica em hospitais pediátricos, nasce “[...] de uma convicção de que a criança e o adolescente hospitalizados, em idade escolar, não devem interromper, na medida do possível, seu processo de aprendizagem, seu processo curricular educativo” (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 68). E em razão de que,

[...] os pediatras constataram que os cuidados médicos, mesmo aqueles proporcionados em condições ideais, não eram suficientes para uma cura definitiva e que a hospitalização prolongada [...] provocava o aparecimento de distúrbios psíquicos. (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 70).

Diante de tais necessidades a legislação brasileira reconhece o direito à continuidade da escolarização desenvolvida no ambiente escolar, conforme o que segue, em ordem cronológica:

a) A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) garante em seu artigo 6º. o direito “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”;

b) O documento que no ano de 1994 estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial, e que inclui a expressão 'classes hospitalares' no corpo do texto, reclamando os direitos das crianças e adolescentes à educação e a responsabilidade frente aos mesmos. (BRASIL, 1994).

c) A Resolução do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nº 41, de 13 de outubro de 1995, garante o direito à hospitalização escolarizada (ou atendimento escolar domiciliar em situações de convalescência) à criança e ao adolescente em situação de doença. O texto da mesma é oriundo das discussões estabelecidas pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). A Resolução possui 20 itens, em que no item 2 assegura que o aluno doente tem: "Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa" (BRASIL, 1995). Importante mencionar que um ano antes da respectiva resolução ser promulgada, foi realizada a "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", gerando a "Declaração de Salamanca", cidade da Espanha onde foi realizado o evento. Na ocasião foram discutidos os novos rumos e políticas para a Educação Especial, e que teve uma forte influência frente ao amparo às discussões no campo da hospitalização escolarizada;

d) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), 9394 de 20 de dezembro de 1996, no título II acerca dos princípios e fins da educação, remete nos artigos 2º. e 3º. que a educação é dever do Estado, e que o ensino deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles o de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996);

e) O Projeto de Lei Federal, nº. 4.191- B de dezembro de 2004, do deputado Wladimir Costa que possibilitou à criação de Classes Hospitalares. (BRASIL, 2004). Conforme indica a nomenclatura, oferece atendimento a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, de forma integrada, priorizando o trabalho pedagógico em grupos, em detrimento do individual, por motivos diversos, mas em especial, de socialização. Fonseca (2008, p.12) elucida que:

[...] essa modalidade de atendimento denomina-se *classe hospitalar* (MEC/SEESP, 1994) e objetiva atender pedagógico-educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que, dadas as suas condições especiais de saúde, se encontram impossibilitadas de partilhar as experiências sociointelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social.

f) O documento norteador de ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares, criado no ano de 2002 pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, denominado ‘Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações’, visando regulamentar a implementação do trabalho pedagógico com crianças e/ou adolescentes enfermos, hospitalizados ou não, resguardando, portanto, a estes, o acesso à educação básica (BRASIL, 2002);

g) A Lei Federal nº. 11.104, de 21 de março de 2005 que garante a instalação de Brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação (BRASIL, 2005), conjuntamente com as iniciativas do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, através da Resolução nº. 41 de outubro de 1995, e que no item 9 estabelece o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do *currículo* escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995), advêm da intencionalidade de minimizar a pausa no processo educativo vivenciado pelo educando que se encontra hospitalizado. Neste sentido, Fonseca (2008) mostra a relevância que se deve atribuir as necessidades educacionais em um contexto hospitalar, decorrentes da interrupção do processo educativo realizado regularmente na escola. Enfatiza, entretanto, que a criança hospitalizada não apresenta um desenvolvimento aquém daquela que se encontra regularmente frequentando a escola:

A criança hospitalizada, assim como qualquer criança apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar, de uma forma ou de outra, o seu potencial. (FONSECA, 2008, p. 17).

Desta forma, é importante para o profissional da educação não confundir as limitações naturais, impostas por uma situação de saúde precária, com incapacidade para aprender, pois se pode correr o risco de gerar um processo de .

Parte das pessoas que faz uso dos serviços de uma instituição hospitalar, não tem conhecimento destes direitos ora apresentados. Principalmente quando se trata da ação educativa, que deve ser acessível e se fazer presente no hospital. A Pedagogia Hospitalar compreende que: “A criança é, antes de tudo, um cidadão que, como qualquer outro, tem

direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando está com a sua saúde comprometida” (FONSECA, 2008, p, 16).

Compreendemos que dada a diversidade dos campos de atuação do pedagogo, é natural que o fenômeno educativo se apresente sob diferenciados formatos daqueles previstos para a educação que se processa regularmente na escola. O importante é que cada modelo de organização proporcione significativas aprendizagens ao educando, e ao contrário do que se possa imaginar, as situações educativas no espaço não escolar não poderão se desenvolver ao ‘acaso’, ou no ‘improviso’. Exige outra natureza de planejamento, baseado, assim como na educação escolar, num processo sistematizado, gradual e contínuo. O que significa que um novo conjunto de estudos deverá ser disposto nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e direcionado para este fim. No caso da Pedagogia Hospitalar, sustentamos a necessidade do seguinte corpo de conhecimentos: a) sobre o espaço hospitalar propriamente dito; b) os contextos de infecção e prevenção; c) metodologias de ensino para o espaço hospitalar; d) o desenvolvimento da ludicidade como ferramenta de aprendizagem (o funcionamento de brinquedotecas, o que significa ser um ‘brinquedista’ etc.); e) uma formação ética para o espaço hospitalar, focando-se especialmente em reflexões voltadas para uma conduta profissional resiliente.

Do exposto, pode-se deduzir que as práticas pedagógicas desenvolvidas para este espaço incluem uma gama de conhecimentos multidisciplinares, em razão de que:

O trabalho do professor no hospital é muito importante, pois atende as necessidades psicológicas sociais e pedagógicas das crianças e jovens. Ele precisa ter sensibilidade, compreensão, força de vontade, criatividade persistência e muita paciência se quiserem atingir seus objetivos (ESTEVES, 2008, p.7).

O desenvolvimento de atividades pedagógicas, além de preservar a regularidade do processo educativo dos alunos hospitalizados e de garantirem o incremento da cognição, tem grande poder perante as relações de adaptação ao tratamento aos quais estes são submetidos. A atenção ao ser abstraída dos procedimentos técnicos e medicamentosos desenvolvidos, favorece, inclusive, melhores resultados frente ao trabalho da equipe de saúde, ao mesmo tempo em que consolida a afetividade entre os pares envolvidos.

Dentre os conhecimentos já exemplificados acrescentamos ainda aqueles que visam provocar melhorias frente à condição psicológica do aluno hospitalizado, ajudando-o na sua recuperação, sendo este também um dos focos do pedagogo no espaço hospitalar, além da compreensão das necessidades e limitações que se pode encontrar tanto com relação aos

educandos hospitalizados, quanto aos familiares fragilizados, que indiretamente passam por um processo também de internação.

Para reforçar a importância das práticas pedagógicas no ambiente hospitalar, Fonseca (2008, p. 8) afirma que esse tipo de atendimento “mesmo que por um tempo mínimo, e que talvez pareça não significar muito para uma criança que atende a escola regular, tem caráter importantíssimo para a criança hospitalizada.” O ‘continuar’ das práticas educativas é de suma importância, para qualquer educando, ainda mais a criança, já fragilizada pelas condições em que se encontram quando hospitalizada.

Há inúmeros questionamentos em torno da formação do pedagogo voltada para os espaços não escolares, o que se configura num grande desafio, não só para os cursos de Pedagogia da atualidade, mas especialmente porque exigirá do pedagogo a necessidade de estar sempre se atualizando.

[...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional (MATOS; MUGGIATI, 2006, p. 15).

Consideramos que a formação profissional do pedagogo hoje se situa num patamar de mudanças dentro do quadro educacional brasileiro. É preciso romper as barreiras ainda existentes, dentre elas, a concepção da sociedade de que o curso de Pedagogia prepara o graduando exclusivamente para ser professor da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo da Educação de Jovens e Adultos. Essa arquétipo equivocado nos remete a recordar que já está previsto no campo do legal, que o curso de Pedagogia hoje, deverá contemplar em seu currículo disciplinas que ofereçam uma formação ao graduando para a atuação na docência, na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares. Estes contextos formativos são assegurados nas determinações das DCNCP e das organizações como Ministério da Educação e Cultura (MEC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras que determinam as discussões no âmbito educacional em nosso país, indicando:

[...] a necessidade da formação de pedagogos que construam propostas criativas, comprometidas e competentes para o atendimento da criança e do adolescente hospitalizados, isto é uma habilitação específica para este preparo docente e esta prática de ensino que possibilite atender tal nível de exigência (MATOS; MUGGIATTI, 2006, p. 118).

A pedagogia hospitalar é uma prática educativa organizada, voltada para um ambiente educacional específico e que, portanto, insistimos, exigirá dos cursos de Pedagogia rever os elementos curriculares voltados para este foco do ensino-aprendizagem. Neste sentido, Simancas e Lorente (1990, p. 126) compreendem que Pedagogia Hospitalar é:

[...] aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao auto cuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde.

Da origem da Pedagogia Hospitalar aos dias de hoje, muito já se caminhou, entretanto, é importante que a sociedade como um todo reconheça o papel e a importância do pedagogo nestes espaços educativos. É necessário desconstruir as imagens deste profissional como um mero adorno, ou ainda, animador do . Os hospitais, por sua vez, também deverão conceber a inclusão do pedagogo em seus corpos funcionais, já que estes, a partir de conhecimentos qualificados, serão aqueles que no espaço hospitalar também farão a diferença, não somente para a efetivação da recuperação da saúde do educando, mas no sentido de assegurar o caminho para que este possa vir a ter um futuro promissor, já que é o conhecimento a base fundamental da vida.

A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO ESPAÇO HOSPITALAR

A formação inicial do pedagogo de hoje, conforme discussões apresentadas até aqui, necessita contemplar diferentes campos do saber, e no que se refere aos mesmos, Tardif (2002, p. 36) assim os descreve: “[...] o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os primeiros resultam da interação entre as diferentes áreas do conhecimento, podendo-se citar o saber matemático, o histórico, o literário etc., que emergem dos mais diversos grupos sociais produtores de saberes. Já os curriculares correspondem à produção realizada na interação entre os diferentes elementos do ensino, assim como conteúdos, metodologia, recursos pedagógicos, avaliação e que são resultados decorrentes das mais diversas experiências da cultura escolar. E finalmente, os experienciais, que se configuram

nas apropriações realizadas a partir do exercício propriamente dito de uma profissão e validados pela experiência. Podem ser denominados também de práticos, pois são decorrentes, segundo Tardif (2002), do saber-fazer e do saber-ser. (MACEDO, 2008).

No campo do saber, entendemos que é ética a base para a construção desse vir a . Nesta linha de compreensão e fundamentadas nas premissas teóricas de Rios (2001), é que nos respaldamos para construir a ideia da ética enquanto dimensão fundamental para a formação desse novo perfil profissional:

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver – conforme afirmei antes – claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência (RIOS, 2001, p.23).

Nessa perspectiva, entendemos que ética tem como ponto de partida a postura eminentemente reflexiva, ou em outras palavras, a tomada de decisão baseada num julgamento positivo de valores. Estamos a todo o momento de nossas vidas fazendo escolhas éticas. A questão que se propõe é saber qual o melhor caminho a seguir numa determinada vivência, em especial naquelas que envolvem o campo profissional. É possível preparar-se? Qualificar-se? São inúmeros os exemplos que poderíamos dar, entretanto, optamos em buscar um que se encaixe no contexto educacional da Pedagogia Hospitalar, para que possamos realmente chegar ao cerne da questão conceitual ora proposta. Digamos que um pedagogo está a realizar seu trabalho numa classe hospitalar com um pequeno grupo de crianças de 7 a 8 anos. Neste momento, chega inesperadamente um familiar para visitação. Qual a melhor conduta a ser adotada? São inúmeros os caminhos  ticos aqui. Pode-se pedir para o familiar esperar um pouco, pode-se concluir que o melhor para a saúde do educando é estar neste momento com o familiar e suspender o trabalho docente, pode-se incluir o familiar nas atividades, ou mesmo, dependendo do conhecimento que se possui da institui o, ter que realizar uma consulta às normas do hospital para melhor direcionar a conduta. O fato é que há que se reunir um conjunto de elementos para se chegar a melhor tomada de decisão  tica, que levará a um comportamento, que por sua vez, gerar  outras vivências, trazendo consequências em vários aspectos da forma o e restabelecimento do educando/paciente em questão. Se a mesma situa o acontecesse numa classe regular, a decisão seria de outra natureza, provavelmente. O importante, neste momento, é a agilidade reflexiva para que se chegue conscientemente ao veredicto   ESTE O MELHOR CAMINHO.

Em tom de resumo, a ética é atitude reflexiva consciente para a melhor tomada de decisão, com vistas a se chegar aos melhores resultados em contextos práticos da vida. Nesta mesma linha conceitual, a ética profissional é o preparo reflexivo para lidar com situações de ordem ética no espaço de trabalho.

Importante mencionar que não está em pauta a proposição de que a ética seja instituída no curso de Pedagogia a partir de um conjunto de normas e regras comportamentais a serem seguidas frente a esta ou aquela situação, ou mesmo estamos a propor o estabelecimento de um código de ética ‘engessado’ para o pedagogo. Tão pouco há contrariedade no que diz respeito à instituição de códigos de ética, desde que estes sejam o fruto de diálogos e acordos realizados em pequenos ou grandes grupos. Entendemos, entretanto, que a ética profissional no curso de Pedagogia deverá eximir-se do lugar de que vem ocupando, e deixar de se ocultar por meio do discurso de que deve ser ensinada pelo exemplo, ou ainda, de que este componente curricular deverá ser ministrado na transversalidade. Militamos na mesma defesa de Severino (2011, p. 131) ao explicitar que:

Sem dúvida, não se aprende ética do mesmo modo que se aprende matemática. Isso não obstante é possível, e necessária uma mediação pedagógica pra que os futuros educadores possam incorporar a preocupação e a atitude ética, a não faltar em seu agir cotidiano. Não se desenvolve essa sensibilidade só por imitação, osmose ou por transversalidade. As defesas teóricas dessa incorporação por passividade a meu ver, comprometem a verdadeira dimensão do problema, ignorado a necessidade que temos de mediações bem concretas para nossa aprendizagem em geral e para o desenvolvimento de nossas sensibilidades ética, estética e política, em particular.

O que se propõe é que seja a ética um componente curricular que se ‘mostre’, que ‘dê sua face’, e que se faça realmente presente, assim como nos demais cursos de graduação espalhados pelo Brasil, como o de Medicina, de Enfermagem, Direito etc. e de forma profissional. Há que se fazer uma revisão sobre o formato que este componente teórico-prático vem se apresentando e sendo tratado a fim de uma (re) significação nos cursos de Pedagogia. A ética profissional é, portanto, a ética voltada para a profissionalização. Na visão de Veiga (1998, p.77-78) a profissionalização deve ser compreendida como um “[...] movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico [...]”. Logo, é a profissionalização um processo que engloba a formação inicial, continuada e em serviço, o desenvolvimento do ‘vir a ser um profissional’.

Após as digressões apresentadas, materializaremos as discussões acerca das construções da ética profissional do pedagogo no espaço não escolar hospitalar.

Discutimos no primeiro bloco sobre a origem Pedagogia Hospitalar, do contexto para sua formação, em que pontuamos a relevância da existência de classes hospitalares, já reconhecida no Brasil por meio da legislação ora mencionada. Entretanto, é indiscutível que a inserção do profissional pedagogo no espaço hospitalar ainda se encontra em fase de construção, quer seja nos aspectos legais, sociais, políticos ou éticos. No campo da profissionalização ética, refletimos que se esta mesma dimensão ainda se configura nos cursos de Pedagogia de forma incipiente no que se refere à formação para o espaço escolar, o que dizer desta incursão nos ambientes hospitalares?

As razões acerca da necessidade de uma discussão pontual, clara e objetiva sobre ética profissional do pedagogo no espaço hospitalar vão para além da informação sobre quais valores são imprescindíveis para esta formação, mas coincide com a ideia de Freire (1996, p. 13) de que a prática do pedagogo neste espaço exigirá o desenvolvimento da autenticidade: “[...] exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Uma formação ética profissional construída no e para o espaço hospitalar deverá incorporar o vocábulo ‘humanização’, que vai encontrar sua máxima expressão na Constituição Federal (1988) em que em seu artigo primeiro, inciso III, assinala “a dignidade da pessoa humana” como um dos fundamentos do estado democrático de direito.

Desta forma, a ética profissional deverá ser humanizada, ou seja, aquela que contemplará a uma boa convivência entre todos a fim de que a vida seja dignificada, e em que no espaço educacional terá como fim a aprendizagem significativa (¹). E neste sentido, para empreender um comportamento ético com base no exposto, é necessário que o pedagogo desenvolva conhecimentos específicos neste ramo do saber, tais como: a) ética no ambiente físico que o cerca; b) ética nas relações interpessoais; c) ética da *práxis* pedagógica.

O conhecimento das necessidades especiais que o ambiente físico hospitalar demanda é algo novo não só para o pedagogo, pois de forma geral, para a sociedade, é consensual que a escola é o ‘lugar’, o *habitat* natural deste profissional. É notório que o conhecimento deste

¹ Referimo-nos ao conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel (1982) que propõe que os conhecimentos prévios sejam valorizados para que estruturas mentais se consolidem em que por meio de mapas conceituais conhecimentos sejam descobertos, caracterizando, assim, uma aprendizagem eficaz e prazerosa.

espaço físico favorecerá ao pedagogo a buscar condutas éticas profissionais que lhe permitam agir de forma preventiva a fim de melhor favorecer a segurança do (a) aluno (a) paciente. Este é um diferencial para o profissional da educação que atua no ambiente hospitalar, reconhecer que necessita ter a compreensão de que estará em constantes confrontos com cuidados específicos, tais como limpeza, higienização e especialmente a desinfecção, que é o processo de destruição de microrganismos patogênicos realizado após possível contaminação com material orgânico (fezes, urina, vômito, sangue, secreções). Podemos ainda acrescentar a preocupação com a limpeza dos materiais de trabalho. Diferentemente do cotidiano escolar, num hospital, todos os objetos são passíveis de contaminação pelos educandos, logo, pequenas condutas fazem a diferença, assim como, por exemplo, a utilização de panos de limpeza diferenciados para atividades educativas específicas em enfermarias, recolher sempre das mesas o material não utilizado, utilização de luvas, gorros etc, atitudes éticas que ao passarem pelo crivo da compreensão, da reflexão, deverão ser tomadas em conta, a fim de serem inclusas à ação didática cotidiana. Os recursos pedagógicos, por exemplo, no caso de livros, exigirão um olhar especial. Deverão ser de preferência, emborrachados, plastificados ou elaborados com materiais que evitem a disseminação e o contágio de vírus e bactérias.

O trânsito nos hospitais exigem cuidados maiores, em especial, frente às áreas denominadas de críticas, semicríticas e não críticas, segundo o Ministério da Saúde, através da Portaria nº 930, de 27 de agosto de 1992. (BRASIL, 1992).

As áreas críticas são aquelas onde há maior reunião de pacientes graves (baixa resistência), com maior índice de procedimentos invasivos e, portanto, maior número de infecções (centros cirúrgicos, unidades de tratamento Intensivo, berçários dentre outros); as áreas semicríticas, que são aquelas onde os pacientes se encontram internados, mas com risco de transmissão de infecção menor (enfermarias em geral, ambulatórios, pronto atendimento, banheiros), sendo estas as áreas de maior atuação do pedagogo. E finalmente, as áreas não críticas, mas que por estarem no *lôcus* hospitalar, também merecem atenção especial, onde o risco de transmissão de infecção é muito pequeno, destinadas a exames clínicos, direção do hospital, coordenação, almoxarifados etc. (BRASIL, 1992).

Todos estes cuidados se configuram num tratamento ético com o ambiente, a ética social, que exigirá do pedagogo o estabelecimento de uma nova rotina organizacional em seu fazer docente. Remetem a que o pedagogo reflita sobre a forma de ‘estar’ neste espaço de trabalho, desenvolvendo a consciência do ‘cuidar’, que por vezes incluirá condutas que não poderão ser descuidadas, priorizando a vida dos (as) alunos (as) pacientes.

A ética nas relações interpessoais é outro ponto muitas vezes desconsiderado na formação inicial do pedagogo. Esta dimensão da ética permite a reflexão sobre o próprio comportamento acerca dos pensamentos, palavras e atitudes na relação com os demais, e especialmente, aquelas que poderão ainda ser criadas nos espaços de convivência em geral.

A atitude ética nas relações interpessoais demanda a preocupação com o próprio agir, a fim de favorecer o bem estar comum, sob a égide da construção de um bom ambiente psíquico para todos. Importante mencionar mais uma vez, que não estamos a buscar um comportamento padrão a ser seguido, pois a vida é rica em experiências, em que cada uma delas nos proporciona infindáveis caminhos a serem tomados. Entretanto, entendemos que é de fundamental importância ter um preparo para aquelas situações corriqueiras, as quais um profissional vai com certeza se deparar, para tomadas de decisão com antecipação. O imprevisto ou o despreparo poderão conduzir a condutas impulsivas, que em geral, não repercutem nos melhores resultados. Desta forma, sublinhamos que é ‘recomendável’, por exemplo, que ao se deparar com atitudes de reclamações, queixas e descontentamentos as mesmas sejam contornadas e que os problemas sejam resolvidos coletivamente, quer seja com os profissionais do hospital, com os pais etc. É importante que as situações conflituosas sejam respeitadas conforme sua natureza, tratar no individual o que merece ser discutido individualmente, e o mesmo para o coletivo.

Comportamentos como indiferença, negativismo, arrogância são maléficos para qualquer ambiente, principalmente neste, em que as pessoas lutam para manterem-se vivas. A cooperação, a boa vontade, o ‘SIM’, são atitudes que deverão ser ressaltadas. É notório que existem alguns comportamentos básicos que devem ser refletidos para serem levados em conta. Neste sentido, destacamos a atitude de resiliência, apresentada por Costa (2008) como valor a ser promovido na prática pedagógica.

A expressão resiliência advém do latim *resilio* que significa “voltar a um estado anterior” (MICHAELES, 1998). Do conceito, Costa (2008) explicita que:

A resiliência, enquanto capacidade de resistir e crescer na adversidade - como ocorre com a capacidade de fazer-se presente - não é um dom inato, uma característica rara de pessoas muito especiais. Trata-se - em minha visão de educador - de alguma coisa que pode ser ensinada e aprendida. (p.79).

Entendemos que a atitude resiliente é imprescindível enquanto valor ético a ser desenvolvido pelo pedagogo, pois se trata da capacidade de administrar de forma consciente as situações traumáticas, de adversidade, em que a dor, o medo, o dano moral, devem ser

sobrepujados, superados ou ‘sublimados’. Esta é, portanto, uma virtude que se revela necessária para a prática docente no espaço hospitalar. Costa (2008) apresenta três etapas para seu desenvolvimento:

Identificar corretamente as qualidades componentes, ou seja, as características que “somadas”, podem resultar em resiliência; Compreender o modo como estas qualidades se articulam, ou seja, os padrões de relacionamento que favorecem o surgimento e a expansão da resiliência das pessoas; Estruturar estratégias de intervenção que favoreçam interações sinérgicas entre os componentes articulados. (p.80).

Logo, a atitude resiliente, que forja o valor da resiliência, ou o do sentir-se confortável em situações de incomodidade, leva o educador a um caminho que assinala o ‘em si’, o ‘dentro de si’. Em outras palavras, provoca o comportamento do autoconhecimento, já que é necessário, conforme assinala Costa (2008), realizar a descoberta das virtudes internas que poderão culminar no desenvolvimento da resiliência, ao mesmo tempo em que se deverá realizar um registro dos padrões relacionais que se estabelece no cotidiano para seu incremento.

A atitude resiliente do pedagogo no espaço hospitalar evoca a que ele atue com um poder modelador, forjando um novo arquétipo em sua prática, através de sua ação-reflexão no cotidiano (COSTA, 2008).

Os pontos assinalados são, além de serem imprescindíveis para uma plena convivência humana, fundamentais para serem tomados em conta pelo pedagogo que trabalhará no espaço hospitalar. Não como uma ‘receita comportamental’ a ser seguida, insistimos, mas como um norte, que assinala o caminho seguro para uma prática docente em prol da aprendizagem e do bem estar do educando.

A ética da *práxis* pedagógica é outra dimensão necessária à formação profissional do pedagogo, e que demandará conhecimentos das teorias do ensino e da aprendizagem, desta vez, focados no ambiente hospitalar. É importante pensar inicialmente, quem é este sujeito aluno (a) hospitalizado, qual sua idiosincrasia, sua história, sua forma de ver, de enxergar e fazer a leitura de mundo. Neste sentido, sugere-se ao pedagogo que realize a *anamnese*² do educando, a fim de suscitar caminhos para que a aprendizagem realmente se faça acontecer. A *anamnese* ajudará o pedagogo a desvendar crenças, conceitos, um desafio para prática pedagógica neste campo. É preciso saber, por exemplo, como o educando e sua família

² Anamnese vem do do grego *ana*, trazer de novo, e *mnesis*, memória. É uma entrevista realizada pelo profissional de saúde ao seu paciente, que tem a intenção de ser um ponto inicial no diagnóstico de uma doença. (WIKIPEDÍA, 2014). No campo educacional, a mesma visa rebuscar a história de vida do educando e suas relações com o ensino-aprendizagem.

entendem e lidam com a enfermidade, a fim de refletir sobre o melhor caminho ético no exercício do ensinar. De posse das primeiras informações, surgirão reflexões acerca de quais objetivos deverão e poderão ser alcançados, quais conteúdos a serem elencados, os melhores recursos didáticos e finalmente, as metodologias e a avaliação. O fato é que, o processo de escolha dos diversos componentes do ensino envolve, para cada momento, um acontecer ético específico. Vejamos um exemplo. Digamos que a família que assiste o educando está envolta num contexto de ansiedade frente à saúde do utente. A metodologia de ensino poderá em alguns momentos contemplar a participação dos familiares em contação de histórias que provoquem condutas resilientes. Desta forma, será natural que o pedagogo habitualmente se questione: ‘quais as melhores técnicas de ensino?’ ou ainda será que ‘este conteúdo a ser ministrado será útil para esta vida, a dignificará? Esta forma de avaliar é justa? Está em acordo com preceitos que assinalam para uma aprendizagem significativa? Os recursos didáticos que tenho utilizado frente à situação de enfermidade de meu (minha) aluno (a) atenderão seu anelo de aprender, projetar um dia a dia diferente e conseqüentemente, renovar o seu sentido de vida?’.

Finalmente, o que se propõe neste tópico é que o pedagogo se aproprie de seu fazer docente, de seu espaço no campo hospitalar, porém que o faça com base nos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e especialmente éticos. A ética não é uma ‘panaceia’ de regras ou condutas estabelecidas, entretanto, existem caminhos já percorridos, que deverão ser tidos em conta para as melhores tomadas de decisão nos momentos da prática pedagógica.

A ética profissional tem embutida em seu corpo epistemológico a reflexão sobre a *práxis*, base de sua construção e necessária para todo aquele pedagogo que desenvolva suas atividades, quer seja no espaço escolar ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a formação e os espaços de atuação do pedagogo vêm se ampliando, contexto este amparado pela legislação brasileira. Assim, o desenvolvimento desse artigo configurou-se numa pesquisa relevante por contribuir principalmente para a construção da identidade profissional do pedagogo ao desvendar que a ética é categoria imprescindível para a sua formação hoje.

No primeiro tópico, abordamos de forma sucinta sobre a origem da Pedagogia Hospitalar; o estado de ‘crise de identidade’ da profissão do pedagogo, cuja profissionalização exige a inclusão de diversos campos de atuação. O espaço hospitalar se apresenta como um destes campos e se constitui em prática educativa legitimada pela legalidade e que visa integrar o educando, a família, os profissionais da educação e da saúde, todos com o intuito de dar continuidade à escolarização do aprendente hospitalizado.

No segundo tópico, invocamos a necessária inclusão da ética profissional na formação inicial do pedagogo que atuará no espaço hospitalar e que sugerimos, de início, deverá contemplar três dimensões fundamentais: a) ética no ambiente físico que o cerca; b) ética nas relações interpessoais; c) ética da *práxis* pedagógica. Destacamos que nas relações interpessoais, a ética da resiliência deverá ser estimulada, já que não se constitui numa qualidade inata. (COSTA, 2008). Compreendemos que este valor se forja a partir da premissa do autoconhecer-se e de um processo de ‘imersão’ em si, para descobrir outros valores que funcionarão como alicerce, além da vontade de envolver-se com a ideia de um processo de ajuda ao educando hospitalizado e que se configurará na prática da ação-reflexiva.

Um ponto que se destaca ainda neste tópico refere-se à ética da *práxis* pedagógica, que denota a relevância da reflexão frente à seleção dos elementos de ensino, o que representa um esforço entre a dialética do bem pensar e realizar na e para a prática docente.

O artigo em questão abre inúmeras discussões, especialmente para se pensar acerca das razões pelas quais os cursos de Pedagogia vêm realizando uma formação inicial em que a dimensão ética se desenvolve de forma ‘oculta’, o que nos parece um contra-senso, já que reconhecemos que hoje, mais do que em outros tempos, a sociedade necessita de um profissional formado a partir deste perfil.

No que se refere ao contexto hospitalar é necessário refletir com seriedade e responsabilidade o papel que exerce o pedagogo neste espaço. A humanização, a dignidade humana, deverão ser premissas máximas na formação de valores profissionais nos cursos de Pedagogia, e neste sentido, não há mais campos férteis para a ética relativista. É mister evitar, antes que seja tarde, o adiamento na tomada de decisão sobre a garantia de uma formação ética profissional que legitime, mais que a plena convivência humana, mais que uma aprendizagem significativa, mas a vida em todas as suas instâncias.

REFERÊNCIAS

ANAMNESE (SAÚDE). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Anamnese_\(sa%C3%BAde\)&oldid=39902435](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Anamnese_(sa%C3%BAde)&oldid=39902435). Acesso em: 29 ago. 2014.

AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. *DOU* 17/19/1995. Brasília. DF. 1995. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2178.htm>. Acesso em: 10 de mar. de 2014.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994, 66p.

_____. Ministério da Educação. Projeto de Lei Federal, nº. 4.191-B de dezembro de 2004. *Atendimento educacional especializado em classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar*. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=243213&filename=PL+4191/2004. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n. 930, de 27 de agosto de 1992. Expede na forma dos anexos, normas pra o controle das infecções hospitalares. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.1992.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 5, de 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2005.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 3 de 21 de fevereiro de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006a.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006b.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Educação*. São Paulo: Canção Nova, 2008. (Coleção Valores).

ESTEVES, Cláudia Regina. Pedagogia hospitalar: um breve histórico. In: *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, ano VI, n. 11, janeiro de 2008.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003, 2008.

_____. *Atendimento pedagógico - educacional para crianças e jovens hospitalizados: Realidade Nacional*. Brasília, MEC/INEP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. *Anais VIII Congresso Nacional de Educação*. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acesso em 24 de julho de 2014.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. *Práticas Avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis). p. 2259.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

GONZÁLES-SIMANCAS, José Luis; POLAINO-LORENTE, Aquilino. *Pedagogía hospitalar: actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea SA de Ediciones, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. 1.ed. São Paulo: Summus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 77-78.

DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM PERSPECTIVA

Aldo Pontes

aldopontes@hotmail.com

Prof. da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec Id)

Doutor em Educação (Fe-USP)

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa que investigou e mapeou a formação e os saberes docentes dos professores de uma faculdade de tecnologia. Para alcançar nosso intuito, trabalhamos com a pesquisa de levantamento (*Survey*). Os resultados apontam para a distância estabelecida entre os profissionais docentes e as especificidades do cotidiano educativo da Educação Superior Tecnológica, condição que também dificulta que se estabeleça uma identificação com a modalidade e uma reflexão crítica sobre seus saberes, práticas e cultura.

Palavras-chave: formação de professores. saberes docentes. processo educativo. educação tecnológica.

TEACHERS OF TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION : EDUCATION , KNOWLEDGE AND PRACTICE TEACHING IN PERSPECTIVE

Abstract

This paper objective is to present results of a research that investigated and mapped the training and teaching knowledge of teachers of a College of technology. To achieve our goal, we work with the survey research. The results point to the distance established between the teachers professional and educational specifics of everyday Technological Higher Education, a condition that also makes it difficult to establish an identification with the sport and a critical reflection on their knowledge, practices and culture.

Keywords: training teaching. teachers knowledge's. technological education. educational process.

INTRODUÇÃO

A Educação Tecnológica surgiu no cenário brasileiro em função dos avanços científicos e tecnológicos observados na segunda metade do século XX, contexto social que revelou a carência por profissionais especializados em determinadas áreas, sujeitos que além de resolver problemas práticos do cotidiano da produção, fossem capazes também de orientar outros profissionais, assumindo funções de gerenciamento e supervisão. (TESSER; OLIVEIRA, 2001).

Assim, por meio da Lei nº5.540/60, especificamente nos seus artigos 18 e 23, o país deu os primeiros passos na constituição dessa modalidade de ensino que, apesar das dificuldades enfrentadas para alcançar respeitabilidade, passou a contribuir sobremaneira para a democratização do saber, especialmente saberes científicos e tecnológicos, indispensáveis para inserção, permanência e ascensão dos sujeitos no concorrido mercado de trabalho.

A partir disso, uma série de outros documentos contribuiu para o processo de consolidação da Educação Tecnológica, como a Resolução do Conselho Federal de Educação (CNE) n.12, em 1980¹; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) a Regulamentação do CNE, os Pareceres CNE/Comissão Ensino Superior nº436/2001, CNE/Conselho Pleno nº 29/2002 e a Resolução do CNE/CP nº 3/2002. O resultado desse conjunto de documentos legais, a Educação Tecnológica alcançou uma maior visibilidade social, o que acarretou em uma série de transformações no desenho da Educação Tecnológica no Brasil, como por exemplo: a intensificação e a diversificação das ações de formação, que deveriam contemplar os mais diferentes públicos; outras formas de organização e de gestão, compromissadas com o desenvolvimento local e regional; e a necessidade de profissionais docentes dotados tanto de conhecimentos de teor científico e tecnológico, como de vivências de mercado, inerentes às suas áreas também de atuação acadêmica².

Essas especificidades da Educação Tecnológica implicaram ademais que os professores dessa modalidade passassem a ressignificar o conjunto de conhecimentos constitutivos dos seus saberes docentes, embasados na análise, reflexão, intervenção crítica e criativa da atividade docente, atendendo, assim, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional que prescrevem o empenho em oferecer uma “[...] educação contínua e autônoma, que desperte no educando a criatividade, a inovação, a criticidade, para que possa desenvolver competências para atuação profissional e em sociedade, em um mundo exigente de produtividade e qualidade dos produtos e serviços”. (TESSER; OLIVEIRA, 2001, p. 11).

Partindo desses pressupostos, neste texto à luz dos estudos de pesquisadores como Sacristán (1995), Tardif (2002), Fullan e Hargreaves (2001), PérezGomez (1997), Lima (2002) e Oliveira (1998), apresentamos e discutimos os resultados de uma

¹ Conforme indicação da Cartilha do Tecnólogo (2010).

² Com referência ao editorial da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, jun., 2008.

pesquisa de levantamento (*Survey*) que investigou e mapeou a formação e os saberes dos professores que atuam na Educação Superior Tecnológica em uma faculdade de tecnologia localizada no interior de São Paulo.

Para isso, inicialmente discorremos sobre as culturas docentes e discentes no processo educativo; em seguida, refletimos a respeito da Educação Tecnológica e os saberes docentes; posteriormente, contemplamos os procedimentos metodológicos e trazemos os resultados da pesquisa; por último, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências que embasaram o trabalho.

ENCONTRO E DIÁLOGO ENTRE CULTURAS DOCENTES E DISCENTES NO PROCESSO EDUCATIVO

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida. (LANGFORD *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Essa citação de Langford (*apud* SACRISTÁN, 1995) nos parece bastante oportuna quando nos propomos pensar sobre os saberes docentes dos professores que atuam na Educação Tecnológica, pois enfatiza dois aspectos imprescindíveis para compreendermos o processo de ensinoaprendizagem mediado por esses profissionais: as culturas (docentes e discentes) e os contextos sociais em que se dá o processo educativo.

Ademais, serve para alertar de que o aluno, assim como o professor, também constituir um sujeito social que não apenas carece construir saberes para o exercício de sua cidadania e a progressão nos estudos, mas sim, e sobretudo, que tem a necessidade desses para ingressar, permanecer e progredir em um mercado de trabalho cada vez mais movido pela aplicação assertiva, criativa e proativa de saberes científicos e tecnológicos.

As instituições de ensino, por constituírem-se como espaços legítimos de encontro e diálogo dos sujeitos do processo educativo, acabam por tornarem-se um lugar de entrecruzamento de uma grande diversidade de culturas: culturas docentes, culturas discentes, culturas institucionais, para citar algumas. São ambientes onde se

desenvolvem processos educativos, mas que, para serem efetivamente legitimadores da construção do conhecimento, é preciso primeiramente que docentes e discentes considerem e respeitem mutuamente as suas respectivas culturas.

Considerando a especificidade da temática a que nos propomos discutir neste texto, e a relação hierárquica desigual que comumente se estabelece entre a cultura docente e a cultura discente, representadas pelas figuras do professor e do aluno, não há dúvida de que o reconhecimento e a atenção dos docentes em relação às culturas discentes concorrem sobremaneira para o êxito do processo de ensino aprendizagem dos alunos, à medida que isso contribui decisivamente para a horizontalização da comunicação educativa e, conseqüentemente, para uma maior aproximação desses atores.

Partindo disso, conjecturamos que, assim como “O professor do ensino técnico profissionalizante deve estar atento ao que mobiliza o desejo dos jovens estudantes na direção de uma habilitação profissional” (SOARES, 2008, p. 08) também deve caracterizar-se a prática docente do professor da Educação Tecnológica.

Para Tardif (2002), diferente do que se pode pensar, o entendimento que temos sobre os nossos alunos resulta de saberes edificados a partir de fontes bastante diversificadas, não apenas daqueles construídos no processo de formação inicial nos espaços da academia.

Segundo esse pesquisador:

[...] ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72).

Apesar de estarmos de acordo com essa afirmação, não podemos perder de vista a responsabilidade que a universidade tem com o processo de formação inicial de professores. Não somente daqueles que buscam atuar nos níveis que constituem a Educação Básica, mas também, e sobretudo, com aqueles que visam atuar na Educação Profissional Tecnológica, pois é no espaço da academia que o futuro professor deve ter acesso a saberes teóricos e práticos fundamentados, que deverão subsidiar sua prática docente, seja qual for o nível de ensino.

Isso também não significa que apenas o acesso aos saberes construídos na academia vai possibilitar uma prática pedagógica eficiente ao professor, pois que, como alerta PérezGomez (1997) não podemos conceber o professor como único responsável pela natureza e qualidade do processo educativo, porque a formação desse não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento e decisão. A formação dos aprendizes precisa ser pensada como algo mais complexo, que tem a ver com a escola como instituição (pública ou privada) as práticas de ensino, o currículo, os contextos sociais e, sobretudo, os referenciais pedagógicos, e as políticas estabelecidas pelo Estado, visto ser esse que “[...] regula o sistema educacional, bem como sanciona a legislação por meio de medidas da política educacional, que deverão ser seguidas pelo público e pelo privado”. (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Assim, frente à duvidosa qualidade de ensino observada em muitas instituições, culpar e condenar o professor por isso pode ser uma atitude ingênua que leva a outra mais equivocada ainda, a qual concebe modelos de “formação” estanques, como workshops, semanas pedagógicas, encontros, seminários, estratégias que, por si só, deveriam ser capazes de resolver o problema da qualidade de ensino, que supostamente estaria representada nos limites intelectuais e pedagógicos do profissional docente.

Sobre essa questão, considera Sacristán (1995):

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias e práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (p. 68).

Desta maneira, é uma ingenuidade tentar atuar sobre as culturas docentes sem antes compreendê-las e perspectivá-las, “[...] não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas”. (LIMA, 2002, p. 20). Ainda conforme entende esse pesquisador, parece que deixamos escapar que “[...] fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar”.

Em consonância com essas considerações, Goodson (*apud* FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53) chama atenção para o fato de que “[...] os docentes

também são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é”.

Outro pesquisador convicto dessa premissa é Nóvoa (1997) para ele, a pessoa do professor e sua experiência constituem um dos eixos fundamentais para o bom desempenho do processo de ensino aprendizagem, daí a relevância de se investir tanto na pessoa do docente como no estatuto do seu saber e experiência. Em suas palavras, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (p. 38).

Essa atenção necessária à pessoa do professor, apontada por Lima (2002), Nóvoa (1997) e Goodson (*apud* FULLAN; HARGREAVES, 2001) encontra encaminhamento plausível nos estudos sobre as culturas docentes que, para Andy Hargreaves (*apud* LIMA, 2002, p. 20), caracteriza-se pelo conjunto de “[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores, que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Esse conjunto de reflexões levantadas até aqui nos conduzem inevitavelmente a uma inquietante, mas necessária indagação: quem são e que saberes têm os professores que atuam no contexto da Educação Tecnológica brasileira?

APONTAMENTOS SOBRE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E SEUS SABERES

Uma tentativa de responder a essa intrigante questão é o que encontramos nos estudos de Oliveira (2008); para essa pesquisadora, a primeira referência que deve ser considerada como base dos saberes dos professores é aquela constituída pelo seu capital cultural, o qual foi disponibilizado pelo sujeito e/ou sua família em amplos e sucessivos processos de socialização. Assim, parte considerável desse capital cultural decorre de um investimento pessoal desse professor, acessibilizado por um capital privado.

Em pesquisa realizada por Soares (2011), encontramos uma perspectiva que se aproxima à de Oliveira (2008). Para ele, os professores que atuam na educação profissional das escolas brasileiras, o que também pode ser estendido à Educação

Tecnológica, aprenderam a ensinar, e ainda aprendem, fundamentados (técnica e metodologicamente) em sua própria ação profissional, pelo apreço e pela dedicação que têm a uma determinada profissão. São esses saberes que fazem dele um profissional docente, já que “Não há escola de formação para o profissional do ensino técnico” (inclua-se, também, o ensino tecnológico). “Parece até que tecnologia, indústria, construção, trabalho, profissão, ofício estão à margem daquilo que o sistema educacional brasileiro considera digno de nota”. (p. 08) (inferência nossa).

Importante ressaltar aqui a condição pouco favorável de grande parte dos professores que atuam na Educação Tecnológica, pois mesmo sendo hábeis conhecedores dos conteúdos relativos à sua área de atuação e formação acadêmica, geralmente em nível de bacharelado, em suas práticas docentes observa-se a carência de saberes pedagógicos, comumente oferecidos pelos cursos de licenciatura. Assim, mesmo com a boa qualidade da formação inicial do professor, isso não esgota a hegemonia assumida pelo capital cultural “[...] que ele necessita para se apropriar dos meios necessários à produção de conhecimentos em serviço e à manutenção da sua capacidade intelectual com o intuito de manter uma produção de qualidade”. (ABDALLA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Tendo em vista essa condição, é preciso que seja considerado em relação aos profissionais que atuam na Educação Tecnológica, que esses também se constituem profissionais no dia a dia de sua prática. Afinal, como afirma Tardif (2002, p. 57), “[...] se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Como consequência, esse profissional adquire seu *ethos*, suas próprias ideias, suas funções, seus interesses.

Desse modo, a constituição dos saberes docentes, também na Educação Tecnológica, é proveniente de diversas fontes, “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. (TARDIF, 2002, p. 68). E isso perdura ao longo de sua carreira docente, pois “[...] tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto da urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais”. (p. 69).

Esses valores, crenças e maneiras de fazer, ao mesmo tempo em que são usados como fórmula infalível para resolver todos os problemas que emergem do cotidiano educacional, não deixam de prescindir de uma reflexão sobre as situações enfrentadas, pois que, de outra maneira, atitudes dessa natureza também podem confinar a prática docente à mera repetição, a uma rotina limitada e empobrecedora, que pouco contribui para a construção do conhecimento, sobretudo quando consideramos a dinamicidade com que se renovam os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Atuando dessa maneira, o professor corre o risco de tornar-se um mero repetidor de saberes e práticas prontas, estantes, desconexas, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a sua atividade docente, que deve estar compromissada com os desafios da formação educacional do nosso tempo.

Para melhor compreendermos as implicações da ação desses saberes oriundos de fontes diversas, na formação e nas atividades docentes, recorreremos novamente aos estudos de PérezGomez (1997), para esse pesquisador, essa condição lega ao professor basicamente duas imagens, duas representações que acabam emergindo no meio social, e que podem ser contempladas sob as perspectivas a seguir: uma concepção do professor como o técnico especialista e outra do professor como um prático-autônomo.

No contexto da Educação Tecnológica, carecemos da construção de uma postura docente sensível ao diálogo dessas racionalidades., já que podem ser convertidas em oportunos mecanismos para a construção do conhecimento científico e tecnológico, de competência dessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da educação para atender as novas demandas educativas exige mudanças significativas nos processos de formação inicial e/ou continuada, transformações que envolvem repensar conceitos como aprender, ensinar, currículo, habilidades, competências, tempos e espaços de aprendizagem. Além disso, esses processos também não podem mais se limitar a teorias que não dão conta de promover a construção de saberes científicos e tecnológicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico contou com a pesquisa de levantamento (*Survey*) que, por meio da abordagem direta aos sujeitos, possibilita o aprimoramento de ideias ou a

descoberta de percepções dos sujeitos, assim como de grupos em diversas perspectivas. (FREITAS *et al.*, 2000).

Além disso, situada no campo das pesquisas de caráter quantitativo, a pesquisa de *Surveyse* materializa por meio da análise estatística no tratamento dos dados. (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada por meio do questionamento direto ao público-alvo definido. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário estruturado, composto por questões abertas e fechadas.

Assim, fundamentados por uma revisão da literatura sobre o tema, o questionário foi aplicado a 54 professores de uma faculdade de tecnologia localizada no interior de São Paulo, no 2º semestre de 2014.

A partir disso, foi realizada inicialmente uma análise quantitativa, estatística descritiva dos dados, porém não nos limitamos apenas à abordagem quantitativa, somente à tradução em números das opiniões e informações dos sujeitos para serem classificadas e analisadas. Frente aos dados mensurados, buscamos compreender o valor de cada um deles, estabelecendo também uma análise qualitativa.

EXERCÍCIO DE PESQUISA E TESSITURAS REALIZADAS

Os resultados desta pesquisa mostraram que, dos sujeitos que compuseram a investigação, 57,4% são do sexo masculino e 42,6% do feminino. Caracterizam-se em sua maioria pelo estado civil casado (66,6%), 14,8% são solteiros e 18,6% apresentam outros estados civis, como separados e viúvos.

Os sujeitos estão distribuídos nas seguintes faixas etárias: 33,3% têm mais de 50 anos; 14,8% estão entre 22 e 26 anos; 12,9%, entre 42 e 46 anos; 11,1%, entre 31 e 34 anos; 11,1%, entre 46 e 50 anos; 7,4%, entre 38 a 42 anos; 3,7%, entre 26 e 30 anos; 5,7% não identificaram sua faixa etária.

Em relação a renda familiar dos profissionais participantes da pesquisa, 70,3% vivem com mais de nove salários mínimos; 16,6% concentram-se na faixa entre sete e nove salários mínimos; 5,5% concentram-se na faixa entre quatro e seis salários mínimos; 3,7% recebem entre dois e três; não houve ocorrência na faixa de um a três; 3,9% dos sujeitos não se manifestaram em relação a esse quesito.

Apesar de a maioria dos informantes possuir renda familiar acima de nove salários mínimos, em relação aos seus rendimentos provenientes da atividade docente, os sujeitos, em geral (70,5%), manifestaram-se apenas parcialmente satisfeitos com seus rendimentos, pois acreditam que deveriam ser mais valorizados em seus salários; 22,2% consideram-se totalmente satisfeitos com seus rendimentos; já 5,5% estão insatisfeitos com seus rendimentos, aspecto que, para esses, acaba refletindo negativamente em sua atuação profissional; 1,8% não respondeu a questão.

Esse descontentamento, aparentemente injustificado, acaba tornando-se bastante razoável quando atentamos para a natureza do trabalho docente que, muito além de formação inicial e continuada, exige desse profissional um constante estado de alerta diante do sofisticado processo que é ensinar e aprender. Conforme alerta Goodson (*apud* FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53), “Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é”.

Quanto à formação dos informantes, 59% dos sujeitos são bacharéis; 22,2% são licenciados e 18,6% são tecnólogos; 1,8% não respondeu a questão. Essa constatação de que mais de 50% dos professores são bacharéis leva-nos a retomar o alerta feito por Abdalla (2006 *apud* OLIVEIRA, 2008) quando considera que, mesmo não desmerecendo a habilidade e a formação desses profissionais, é preciso levar em conta as recorrentes carências de saberes pedagógicos observados nas práticas dos professores provenientes dos cursos de bacharelado.

Ao serem questionados sobre o tempo de formação considerando a formação inicial, as informações prestadas pelos sujeitos foram da seguinte ordem: 5,6% estão formados entre 4 e 6 anos; 12,9% estão formados entre 7 e 10 anos; 14,8% estão formados entre 11 e 15 anos; 16,7% estão formados entre 16 e 20 anos; 33,3% estão formados há mais de 20 anos; 7,4% não responderam.

Posteriormente, indagamos dos sujeitos sobre a sua área de formação, em resposta tivemos que 57,5% são da área de humanas; 40,7% são da área de exatas; 1,8% são da área de biológicas e saúde. Frente a esta questão, observamos que alguns sujeitos tiveram dificuldade em situar a sua área de conhecimento tomando o seu curso de formação como referência, por exemplo, cursos da área de humanas foram identificados como sendo de exatas.

Também quisemos saber se os sujeitos haviam feito cursos de especialização *lato sensu*, as respostas mostraram que 70,3% concluíram cursos dessa natureza; já 29,7% disseram que não frequentaram esses cursos.

Em nível *strictu sensu*, verificamos que 68,5% dos sujeitos são mestres e 29,7% são doutores.

Um dado que merece registro é a natureza das instituições em que esses cursos foram realizados, quase sempre instituições privadas. Essa constatação reafirma o que indica Oliveira (2008) quando afirma que em busca enriquecer os saberes docentes, os professores têm como principal referência o investimento em seu capital cultural, atitude que se reafirma neste exercício de pesquisa. Perpetua-se a cultura do esforço pessoal e do investimento do capital privado nos processos de formação docente.

São profissionais que, em sua maioria, trabalham há mais dez anos no ensino superior. 40,7% tiveram a sua primeira experiência docente em uma instituição de ensino tecnológico. Mas curiosamente, apesar de todo esse tempo dedicado às práticas educativas dessa modalidade de ensino, isso não estava nos planos da maioria dos professores (76%) quando esses optaram por um curso superior. Essa condição remete-nos às reflexões de Tardif (2002) quando alerta que os profissionais docentes não são apenas constituídos em sua formação inicial, mas sobretudo, no dia a dia de sua prática de professor.

Dos profissionais docentes que indicaram observar diferenças substanciais entre a educação superior tradicional e a educação superior tecnológica (92,6%), apenas 53,4% consideram esse aspecto efetivamente nas suas atividades docentes: elaboração das aulas, materiais didáticos, metodologias, avaliações.

Por fim, vimos nesta etapa que, mesmo considerando a valorização social desta modalidade de ensino frente às licenciaturas e bacharelados, e a importância da pesquisa científica e tecnológica para essa modalidade de ensino, os sujeitos manifestaram-se apenas razoavelmente interessados em pesquisas de natureza científica (55,9%), assim como também afirmaram que seus saberes referentes à pesquisa tecnológica são apenas razoáveis (77,8%).

Ainda sobre a pesquisa tecnológica, intrigante observar que quando questionados se tinham interesse em aprender mais por meio de cursos oferecidos pela instituição pesquisada (Fatec) 85,2% dos sujeitos manifestaram total interesse.

Nesses dois últimos blocos de questões, que envolveram a Educação Tecnológica e as práticas docentes de sala e de pesquisa científica e tecnológica, entendemos haver indícios não da falta de compromisso dos professores com as especificidades da Educação Tecnológica, mas sim da persistência de uma cultura assim caracterizada: os professores da educação profissional, em sua maioria, aprenderam a ensinar, e ainda aprendem, fundamentados (técnica e metodologicamente) por sua própria atuação profissional. (SOARES, 2011).

Em última análise, observa-se uma cultura de carência dos sujeitos de referências consistentes e significativas atinentes à Educação Tecnológica, tanto na formação inicial como na formação continuada desses. Assim, frente às dificuldades do cotidiano educativo, outros elementos acabando sobrepondo-se frente às especificidades características dos processos educativos dessa modalidade de ensino, condição que também dificulta que se estabeleça a identificação e uma reflexão crítica sobre a sua prática docente. (NÓVOA, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos os processos educativos que se dão nas instituições de ensino tecnológico, o intuito é que a aprendizagem seja vista, pelos profissionais docentes, como um processo ativo e construtivo, que envolve o aluno em sua totalidade. Para isso, é preciso que esses profissionais estejam atentos e sensíveis às especificidades da Educação Tecnológica, sobretudo às muitas culturas que se encontram circunscritas no contexto dessas instituições de ensino: culturas institucionais, culturas docentes, culturas discentes, dentre outras.

Assim, o processo de formação docente, comumente decorrente do capital privado, como também observado nos dados coletados, não pode limitar-se apenas ao crescimento pessoal e ao aperfeiçoamento profissional, deve estar atento às transformações das culturas discentes e das culturas institucionais, pois é na articulação com essas outras culturas que o professor terá elementos para dinamizar a sua ação pedagógica.

Faz-se relevante também superar outro aspecto observado: é preciso que o profissional docente se reconheça como parte constitutiva da Educação Tecnológica,

como personagem indispensável para que essa alcance seus objetivos formativos. Reconhecer-se integrante é salutar para que identifique de que maneira, com que saberes (teóricos e metodológicos) poderá contribuir para dinamicidade e a eficiência do processo de ensinoaprendizagem oferecido pela instituição em que atua.

Reconhecer-se e assumir-se ator/mediador dos processos educativos proporcionados pela Educação Tecnológica possibilita ao professor lançar mão e articular os saberes mais adequados e viabilizadores dos conhecimentos que deseja construir, de sua intenção pedagógica. Um bom exemplo disso são os conhecimentos ainda frágeis dos sujeitos em relação à pesquisa tecnológica, mecanismo imprescindível para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Para finalizar, é preciso que os profissionais docentes da Educação Tecnológica também se assumam como pesquisadores de sua formação, de seus saberes. E isso implica no desenvolvimento de outros processos de investigação como este, para que continuem fomentando reflexões/ações sobre as culturas e os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

Cartilha do tecnólogo: o caráter e a identidade da profissão. Associação Nacional dos Tecnólogos – ANT, Brasília: Confea, 2010.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas:** estruturas, processos, conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, L. T. de. **A socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade:** identidades docentes entre permanências, ambiguidades e tensões. 2008, 211 p. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento,

Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PÉREZGOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SOARES, A.S. A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSER, A. R. F.; OLIVEIRA, L. M. T. de. A profissão de tecnólogo: instrumento de Intervenção num mundo do trabalho em Transformação. In: SENEPT - SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 01-16, 2010, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/A_PROFISAO_DE_TECNOLOGO.pdf> Acesso em: 15 dez. 2004.

APLICABILIDADE DA NORMA REGULAMENTADORA 32 POR PROFISSIONAIS DA SAÚDE NO CONTROLE DE ACIDENTES BIOLÓGICOS: REVISÃO INTEGRATIVA

Mônica Kallyne Portela Soares

monica_kallyne@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9474505030852253>

Graduada em Enfermagem

Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Sônia Lorena Soeiro Argôllo Fernandes

lorenaargollo@gmail.com

Doutora em Enfermagem

Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco

Vanessa Raquel Pinto de Barros

barrosvrp@gmail.com

Médica Veterinária

Doutoranda Rede Nordeste de Biotecnologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Resumo

Revisão integrativa que teve por objetivo principal identificar as evidências existentes em literaturas publicadas entre 2010 a 2014 sobre a adoção da NR 32 como medida de vigilância adotada por profissionais da saúde. O levantamento bibliográfico abrangeu publicações nacionais, sendo a amostra do estudo composta por onze artigos. Os resultados apontaram para a capacitação como principal medida para a diminuição de exposição a riscos biológicos, tendo como agravos significativos a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) Hepatite B e Hepatite C. No que diz respeito aos motivos de não adesão às medidas contidas na NR 32, constatou-se que, mesmo disponibilizados pela instituição empregadora, os profissionais da saúde deixam de utilizar os equipamentos de proteção individual (EPI) por negligência. Portanto, conclui-se que os profissionais da saúde estão mais expostos a riscos biológicos por estarem em maior número e exposição contínua a situações de risco, necessitando de capacitações para minimizar esses riscos.

Palavras-chave: Pessoal de Saúde. Exposição a agentes biológicos. Materiais biocompatíveis.

Applicability of Regulatory Standard 32 for health professionals in control of biological accidents: an integrative review

Abstract

integrative review which had the main objective to identify the existing evidence in literature published between 2010-2014 on the adoption of NR 32 as a surveillance measure taken by health professionals. The bibliographic survey covered national publications, with the study

sample consists of eleven articles. The results pointed to the training as a primary means to reduce exposure to biological risks and as significant diseases Acquired Immunodeficiency Syndrome (AIDS), Hepatitis B and Hepatitis C. With regard to non-compliance reasons the measures contained in NR 32, it was found that even made available by the employing institution, health professionals fail to use the personal protective equipment (PPE) for negligence. Therefore, it is concluded that health professionals are more exposed to biological hazards to be more numerous and continuous exposure to risk situations, requiring training to minimize these risks.

Keywords: Health Personnel. Exposure to Biological Agents. Biocompatible Materials.

INTRODUÇÃO

O ato de trabalhar, também visto como atividade social, é de fundamental importância na vida do ser humano, trazendo aspectos positivos e negativos para o cotidiano do mesmo, pois pode satisfazer suas necessidades de estabilidade financeira, sensação de utilidade e colaboração, bem como expô-lo a constantes riscos ocupacionais, interferindo de forma temporária ou permanente na condição de saúde do trabalhador (NEVES *et al.*, 2011).

Na execução das atividades laborais, os trabalhadores que atuam na área da saúde se tornam vulneráveis a riscos físicos, ergonômicos, químicos, psicossociais e biológicos, que ganharão sua importância a depender da categoria profissional e das ações por estes dispensadas (ALMEIDA *et al.*, 2009). Neves *et al.* completa afirmando que, dentre esses riscos, o profissional da saúde está mais suscetível à exposição a riscos biológicos.

No que diz respeito aos riscos biológicos, a equipe de enfermagem, conforme Almeida *et al.* (2009), é a mais susceptível ao risco e probabilidade de contrair patologias decorrentes de exposições ocupacionais, exposição esta que pode ser correlacionada ao fato de serem o maior número de profissionais da mesma área em instituições de saúde, bem como maior contato, tipo e frequência de procedimentos ofertantes de risco.

Frente à elevada ocorrência de agravos ocasionados por esse tipo de exposição, necessita-se a implantação de medidas de biossegurança, objetivando prevenir, controlar e minimizar as consequências desses agravos e proporcionar maior segurança e conforto no ambiente de trabalho, excluindo os riscos que possam interferir na qualidade de vida do

homem, do animal e do meio ambiente (BRAND; FONTANA, 2014; BRASIL, 2010; CARVALHO *et al.*, 2009).

Justifica-se a escolha dessa temática devido à importância da implantação adequada da NR 32 para minimização dos riscos e redução dos acidentes ocasionados por exposição a materiais biológicos por parte dos profissionais da saúde, de modo a lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida e trabalho.

Essa temática se torna relevante pelas altas taxas de contaminação por exposição a material biológico, demonstrando a real necessidade de implantação de medidas para modificar esse cenário.

A pesquisa contribuirá para estimular o gestor em saúde quanto a elaboração e implantação de metas para melhorar a adesão de seus profissionais às normas supracitadas.

Diante do contexto ora apresentado, a pesquisa teve como objetivo principal identificar as evidências existentes em literaturas publicadas entre 2010 a 2014 sobre a adoção da NR 32 como medida de vigilância adotada por profissionais da saúde; e como objetivos específicos identificar as medidas dispostas pela NR 32, conhecer os riscos decorrentes da exposição a material biológico e identificar os motivos da não implantação ou implantação inadequada das medidas supracitadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo está caracterizado como uma revisão integrativa, pois tem como intuito analisar pesquisas relevantes que possibilitam a síntese do estado da arte sobre uma dada temática e apontando as lacunas existentes (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A revisão integrativa foi realizada através das seguintes etapas: definição do tema, levantamento bibliográfico, categorização dos resultados, revisão de literatura e resultados e discussões.

A pesquisa bibliográfica é realizada através de estudo de materiais já publicados, com o intuito de mostrar ao pesquisador o material já escrito sobre o assunto estudado; porém, de modo a verificar se os dados obtidos são fidedignos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de pesquisa pela Internet, na

plataforma BIREME, no banco de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando-se, para o levantamento dos artigos, as expressões “acidente de trabalho” e “material biológico” em artigos publicados entre os anos de 2010 a 2014. Nos artigos encontrados, foram analisadas as informações contidas na introdução e nas considerações finais desenvolvidas pelos autores, comparando afirmativas presentes nos artigos estudados.

A etapa de categorização inclui os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram compostos por artigos publicados em periódicos nacionais, em idioma português, indexados no banco de dados Scielo, publicados de 2010 a 2014, abordando as temáticas com acidente de trabalho e material biológico contendo a NR 32, estando disponíveis para impressão.

Qualquer outro artigo, dentro do tempo de pesquisa, com idioma que não fosse o português e artigos coletados através das temáticas “acidente biológico” e “riscos biológicos” que não continham, em sua narrativa, a NR 32 foram excluídos do material analisado. Publicações abordando os descritores, mas nas modalidades de monografia, dissertação e tese foram tidas, também, como critério de exclusão.

Em análise, foram encontradas 19 publicações contendo o descritor “acidente biológico” e 26, “riscos biológicos”. Entretanto, foram estudados para realização da presente pesquisa 11 dos artigos encontrados, sendo excluídos os demais por, em sua narrativa, não discorrer sobre a Norma Regulamentadora 32.

Foi desenvolvido um formulário de coleta de dados, preenchido para cada artigo da amostra final do estudo. O formulário permitiu a obtenção de informações sobre tipos de exposição que estão suscetíveis os profissionais da saúde, principais doenças ocasionadas por essa exposição, medidas de prevenção e minimização a essas exposições e principais causas de não adesão dessas medidas pelos profissionais.

A pesquisa e leitura dos artigos foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2014, sendo analisados os dados obtidos durante o mês de dezembro do mesmo ano e janeiro de 2015, assim como a elaboração das considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

A legislação brasileira propiciou subsídios para o gerenciamento desses riscos através das Normas Regulamentadoras de Segurança e Medicina do Ministério do Trabalho, as quais se pode citar a NR5, NR6, NR9, NR10, NR15, NR17, NR18, NR22, publicadas pela Portaria MTE nº 3214, de 8 de junho de 1978 e a NR 32, disposta na Portaria MTE nº 485, de 11 de novembro de 2005, responsável pelos acidentes de trabalho, adoecimento e absenteísmo envolvendo profissionais da área da saúde (CREMER *et al.*, 2013; MARZIALE *et al.*, 2012).

Especificadamente, a NR-32 – Segurança e Saúde no Trabalho nos Estabelecimentos de Saúde – estabelece diretrizes para a implantação de medidas com o intuito de proteger a segurança e a saúde dos profissionais de saúde, abrangendo riscos biológicos, riscos químicos e radiação ionizante e sugerindo meios de precaução, promoção e prevenção da saúde desses trabalhadores (BRASIL, 2005; CASTRO; SOUSA; SANTOS, 2010).

Nos conceitos ofertados dentro da NR 32, o risco biológico é definido como a probabilidade da exposição ocupacional a agentes biológicos como microrganismos geneticamente modificados ou não, as culturas de células, os parasitas, as toxinas e os príons (ALMEIDA *et al.*, 2009).

Com o intuito de obter dados para formular ações de vigilância das doenças e agravos à saúde do trabalhador, profissionais vítimas de acidentes com material biológico passou a ser notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) por meio da Portaria nº 777/GM de 28 de abril de 2004, a qual foi revogada para inclusão de agravos através da Portaria nº 2.472, de 31 de agosto de 2010 que, por sua vez, foi revogada pela Portaria nº 104 de 25 de janeiro de 2011, disponibilizando a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória no Brasil (JULIO; FILARDI; MARZIALE, 2014).

Para se ter uma base sobre o elevado número de profissionais da saúde que sofrem acidente com materiais biológicos, um estudo realizado com 101 profissionais atuantes em um hospital do Rio de Janeiro, equivalente a 78,9% do quadro contratual do pessoal, demonstrou que 44 funcionários dessa amostra sofreram acidente por material biológico (SIMÃO *et al.*, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue abaixo o quadro contendo informações sobre os artigos estudados.

Quadro 1 – Variáveis das literaturas estudadas

TIPO DE ESTUDO	AUTORES	ANO	LOCAL DO ESTUDO	PERIÓDICO
Descritivo com abordagem qualitativa	BRAND, C.I, FONTANA, R.T.	2014	Duas Unidades de Tratamento Intensivo Adulto de dois hospitais de médio porte da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.	Revista Brasileira de Enfermagem. V. 67
Descritivo e de análise quantitativa	CUNHA, A.C, MAURO, M.Y.C.	2012	Hospital público Estadual do Rio de Janeiro.	Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. V. 35
Descritivo e de análise quantitativa	ESPINDOLA, M.C.G, FONTANA, R.T	2012	Hospital de médio porte localizado no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Revista Gaúcha de Enfermagem. V. 33.
Qualitativo	GALLAS, R.G.; FONTANA, R.T.	2010	Unidade de cuidado clínico adulto, de um hospital de médio porte, localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Revista Brasileira de Enfermagem. V. 63, nº 5
Descritivo e transversal	JULIO, R.S, FILARDI, M.B.S, MARZIALE, M.H.P.	2014	Consulta ao SINAN, em uma Região de saúde do Estado de Minas Gerais	Revista Brasileira de Enfermagem. V. 67

Descritivo, transversal, com abordagem quantitativa	LIMA, L.M, OLIVEIRA, C.C, RODRIGUES, K.M.R.	2011	Hospital Santa Casa de Misericórdia de Pelotas	Escola Anna Nery. V. 15
Exploratório com abordagem qualitativa	MAGAGNINI, M.A.M, ROCHA, S.A, AYRES, J.A.	2011	Instituição hospitalar do interior paulista de grande porte e alta complexidade	Revista Gaúcha de Enfermagem. V. 32, nº 2
Estudo exploratório de abordagem quantitativa	MARZIALE, M.H.P, GALON, T., CASSIOLATO, F.L, GIRÃO, F.B.	2012	Hospital integrante da REPAT localizado na cidade de Ribeirão Preto	Acta Paulista de Enfermagem. V. 25, nº 6
Retrospectivo e analítico	MARZIALE, M.H.P, ROCHA, F.L.R, ROBAZZI, M.L.C.C, CENZI, C.M, SANTOS, H.E.C, TROVÓ, M.E.M.	2013	Hospital de ensino do interior do Estado de São Paulo	Revista Latino-Americana de Enfermagem. V, 21
Epidemiológico e Transversal	OLIVEIRA, A.C, GONÇALVES, J.A.	2010	Centro cirúrgico de um hospital geral, público e universitário	Revista Escola de Enfermagem da USP. V. 44, nº 2
Descritivo, transversal e quantitativo	SILVA, G.S.; ALMEIDA, A.J.; PAULA, V.S.; VILLAR, L.M.	2012	Cidades de Itaperuna, Campos dos Goytacazes e Rio de Janeiro	Escola Anna Nery. V. 16

FONTE: Dados autoria 2014.

Dos onze artigos supracitados, 27% foram publicados em 2010, 18% em 2011, 27% em 2012, 9% em 2013 e 18% em 2014.

Observou-se que o ano de 2013 foi o de menos publicação, dentro dos critérios de inclusão. Já a sua maioria, publicadas no ano de 2010, foi de publicação na Revista Brasileira de Enfermagem. Porém, não se soube explicar o porquê dos anos de menor e maior publicação sobre a temática.

Dentre esses artigos estudados, apenas cinco citam os tipos de riscos que os profissionais da saúde estão expostos durante o seu tempo de trabalho, que, em comum, citam

os riscos físicos, químicos, biológicos e ergonômicos.

Porém, dos cinco supracitados, 60% incluem como risco aqueles tidos como psicossociais. Em contrapartida, 20% incluem os riscos organizacionais e 40% os de acidentes.

Apenas 9% afirmaram que o principal risco que os profissionais de saúde estão expostos, dentre os citados acima, é o risco biológico, pois segundo o mesmo, esses profissionais possuem grande quantidade de atividades laborais que os deixam em contato direto com material biológico, além de extensas cargas horárias de trabalho.

Oliveira e Gonçalves (2010) apontaram que esse contato ocorre através da elevada frequência de procedimentos invasivos, como por exemplo, a realização de acesso venoso central, assim como a intensidade e a dinâmica do trabalho realizado.

Como demonstrado com os dados acima, a exposição por material biológico trás mais riscos à saúde do profissional da saúde do que os demais riscos, pois o mesmo está em grande parte de sua carga horária, em contato direto com material biológico, seja por via cutânea ou por mucosas. Por esse motivo, necessita-se implementar e por em prática as medidas presentes na NR 32, que dá subsídios para essa implementação e garante a proteção à saúde desse profissional.

Conforme a Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005, essa Norma exige que, além do profissional da saúde estar disposto a evitar acidentes com material biológico, conhecendo assim, as medidas necessárias, a instituição empregadora de saúde forneça suporte para um trabalho seguro, disponibilizando, de forma gratuita, equipamentos e materiais para tal, assim como uma carga horária de trabalho que permita um bom desempenho profissional e conceda proteção à saúde do trabalhador, que perdure tanto dentro da unidade de trabalho como foradela.

De todos os onze artigos estudados, 55% citaram doenças desenvolvidas através da exposição a material biológico. Dessa porcentagem, todos citaram a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) Hepatite B e Hepatite C; e apenas 17% citou a tuberculose como uma das doenças graves adquiridas através dessa exposição.

A AIDS, Hepatite B e Hepatite C, de acordo com Brasil (2006) são doenças tidas como problemas graves de saúde pública que trazem complicações biopsicossociais para o portador, onde a maioria não dispõe de tratamento de cura, somente paliativo, mostrando o

quão importante é a prevenção de sua ocorrência e o controle de seus agravos.

A maioria dos artigos estudados, mais especificadamente 73%, citou a educação continuada/capacitação fornecida aos trabalhadores com risco de exposição a material biológico como medida de fundamental importância para a diminuição dos agravos à exposição por esses materiais e consequente prevenção de acidentes, como sugere a NR 32.

Conforme a Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005, essa capacitação deve ser fornecida pela instituição empregadora, durante o horário de trabalho dos profissionais da saúde com risco à exposição a material biológico, com o intuito de explicar a importância da prevenção dessa exposição e suas consequências, assim como as medidas de precaução para evitar tal exposição. Pois não basta apenas informar os riscos, deve-se dar suporte para o controle dos mesmos.

Em relação a disponibilização de EPI pela instituição empregadora e seu uso pelos profissionais da saúde, 64% citaram-no como medida de prevenção de acidentes com material biológico.

De acordo com a Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005, esses EPI devem ser fornecidos em quantidade suficiente alocados nos postos de trabalho, de forma que seja de fácil reposição. Citam-se, como principais EPI, a máscara cirúrgica, dependendo do risco de contaminação, e o uso de gorro e avental.

Um meio interessante de estimular o uso de EPI durante a carga horária do trabalhador seria através das capacitações fornecidas pela instituição, e implantação de normas e rotinas institucionais contendo a sua obrigatoriedade, de modo a mostrar a sua eficácia e conscientizar seu uso como proteção à saúde desse trabalhador.

Apenas um autor citou, dentre outras, como medidas de prevenção a parceria institucional com setores de vigilância em saúde municipais e estaduais e a realização de estudos com o intuito de conhecer taxas de acidentes e prevalências. Apesar de serem medidas importantes, pois essa parceria possibilitaria, talvez, uma maior conscientização por parte dos profissionais e fiscalização por parte dos gestores, ambas não estão presentes na NR 32, de acordo com o que consta na Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005.

Outras medidas observadas no estudo realizado foram higienização das mãos (36%), profilaxia pré-exposição/imunização, principalmente contra Hepatite B (36%) e profilaxia pós-exposição para prevenção do HIV e Hepatite B (36%).

Observamos o manuseio adequado de materiais e objetos contaminados em 27% da amostra em estudo, notificações de acidentes com material biológico em 27%, descarte adequado de material perfurocortante em 18% e inspeção e fiscalização do ambiente de trabalho em 9%, todas essas presentes na NR 32.

A NR 32, conforme a Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005, além das medidas citadas, exige que o empregador disponibilize lavatórios exclusivos para higiene das mãos providos de água corrente, sabonete líquido e toalha descartável, assim como a disponibilização de vestimentas adequadas para todos os colaboradores. Medidas estas não visualizadas nas leituras dos artigos colhidos.

Apesar da maioria das medidas encontradas estarem presentes nessa NR, de modo a proporcionar maior qualidade de trabalho e, conseqüentemente, de vida dos profissionais atuantes na área da saúde, percebe-se que nem todas as instituições pesquisadas pelos estudos analisados se adequaram, fato comprovado pela pouca citação da maioria das medidas de prevenção.

No que diz respeito aos motivos de não adesão às medidas contidas na NR 32, praticamente todos os autores relataram pontos diferentes para tal ocorrência. Entre eles, 9% afirmou que a capacitação dos profissionais sobre os riscos ocupacionais é pouco implantada pelos gestores institucionais de saúde, passando, ainda por um processo de construção ou maturação.

Já Cunha e Mauro (2010) afirmam que, na presença de capacitações, essas não ocorrem durante o horário de trabalho desses profissionais, como instituído pela NR 32, dificultando ou até mesmo impossibilitando que trabalhadores com sobrecarga de trabalho ou que possuem outros locais de trabalho estejam presentes durante as suas realizações.

Outros motivos de não adesão como trabalhadores que desconhecem o ambiente de trabalho como predito

potencial de acidentes ocupacionais (9%); expressiva subnotificação desses acidentes (18%) por falta de informações sobre sua importância ou por medo de punições; e desconhecimento das principais medidas de precaução padrão (9%), podem ser conseqüências dessa implantação inexistente ou parcial da educação continuada fornecida aos profissionais da saúde.

De acordo com a Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005, os profissionais da

saúde que sofrem acidentes com material biológico devem comunicar imediatamente o ocorrido ao responsável pelo local de trabalho. Entretanto, muitas vezes, por julgarem desnecessário, esses profissionais não notificam suas exposições, impossibilitando a realização de exames e o controle de doenças futuras, assim como o conhecimento fidedigno da taxa de contaminação sofrida pelos profissionais.

Já no que diz respeito às condições de trabalho, 18% afirmam que as mesmas são insatisfatórias por problemas organizacionais, área física inadequada do ponto de vista ergonômico e falta de recursos humanos e materiais. Essas falhas deixam os trabalhadores mais suscetíveis à exposição aos riscos biológicos.

Em contra partida, dos artigos estudados, 18% afirmaram que as instituições cedem os recursos materiais em quantidade suficiente, como exige a NR 32; entretanto, os profissionais da saúde deixam de utilizá-los por negligência, em sua grande maioria, ocasionada por autoconfiança adquirida por anos de experiência e por focarem na causa do atendimento ou internação, prevenindo-se, apenas nos casos de pacientes com diagnósticos confirmados de patologias transmissíveis.

Essa negligência por parte dos profissionais aumenta a ocorrência de exposição a material biológico, pois muitas vezes estes podem ser imprevisíveis e ocorrer por várias outras causas que não seja de exclusividade do profissional da saúde.

Portanto, fica claro a importância das capacitações sobre essa temática, de modo a proporcionar maior clareza sobre o assunto e estimular o desempenho profissional seguro, bem como a necessidade de pesquisas voltadas para essa temática para que possamos acompanhar a qualidade e a evolução do trabalho realizado pelos profissionais de saúde no que diz respeito a sua segurança e a segurança dos demais colegas de trabalho e pacientes assistidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao desenvolvimento das atividades laborais foi possível confirmar através dos descritores e das pesquisas obtidas que as atividades laborais podem trazer consigo um retorno positivo, mas também negativo. Uma vez que os profissionais ficam

expostos a riscos ocupacionais; dentre estes, os riscos biológicos ganham relevância à medida que traz consigo o risco, o acidente e a probabilidade de desenvolver patologias associadas a essa exposição.

Também se pode constatar que os profissionais mais expostos são aqueles que prestam assistência à saúde, principalmente de forma mais direta, devido ser em maior número e exposição contínua a situações de risco, além da necessidade de prestação de serviço direto desta equipe 24 horas por dia para com os pacientes, como afirmou Magagnini, Rocha e Ayres (2011) em sua publicação.

Pela caracterização das publicações analisadas, pode-se observar que a principal medida para prevenção de acidentes por exposição a riscos biológicos é a educação continuada proporcionada aos profissionais de saúde antes, durante e após sua exposição a esses riscos, de modo a orientá-los sobre suas consequências e incentivá-los a implementar as precauções padrão em seu cotidiano.

Acreditamos que é de suma importância que os gestores institucionais de saúde reconheçam a necessidade das capacitações e as implementem em suas rotinas institucionais, melhorando a qualidade de trabalho e de vida dos colaboradores empregados, como assim fiscalizem a implantação das medidas sugeridas e exigidas durante a educação continuada, pois, como constatado, apesar de alguns relatarem a falta de conhecimento dessas medidas, a maior dificuldade dos profissionais diz respeito à negligência, ou seja, ao fato de terem os conhecimentos, e não colocá-los em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.N.G.; TIPPLE, A.F.V.; SOUZA, A.C.S.; BRASILEIRO, M.E. Risco biológico entre os trabalhadores de enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**. v. 17, n. 4, p. 595-600. Rio de Janeiro, Out/Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v17n4/v17n4a24.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2014.

BRAND, C.I.; FONTANA, R.T. Biossegurança na perspectiva da equipe de enfermagem de Unidades de Tratamento Intensivo. **Rev. Bras. Enferm**. v. 67, n. 1, p. 78-84. Jan/Fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n1/0034-7167-reben-67-01-0078.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Biossegurança em Saúde: Prioridades e Estratégias de Ação.

Organização Pan-Americana de Saúde. Brasília-DF. 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/biosseguranca_saude_prioridades_estrategicas_a_cao_p1.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Ministério da Saúde**. HIV/Aids, hepatites e outras DST. Cadernos de Atenção Básica, n. 18. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília-DF. 2006. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/abcd18.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2015.

_____. **Ministério do Trabalho e do Emprego**. Portaria nº 485, de 11 de novembro de 2005. Seção 1. Brasília-DF. 2005. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd38/Brasil/P485-05.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014.

CARVALHO, C.M.R.S.; MADEIRA, M.Z.A.; TAPETY, F.I.; ALVES, E.L.M.; MARTINS, M.C.C.; BRITO, J.N.P.O. Aspectos de biossegurança relacionados ao uso do jaleco pelos profissionais de saúde: uma revisão da literatura. **Texto Contexto Enferm**. v. 18, n. 2, p. 355-360. Florianópolis, Abr-Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n2/20.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014.

CASTRO, A.B.S.; SOUSA, J.T.C.; SANTOS, A.A. Atribuições do enfermeiro do trabalho na prevenção de riscos ocupacionais. **J Health Sci Inst**. v. 28, p. 5-7. Jan-Mar. 2010. Disponível em: <http://www3.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2010/01_jan-mar/V28_n1_2010_p5-7.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

CREMER, E.; VITTA, A.; SIMEÃO, S.F.A.P.; CONTI, M.H.S.; GALDINO, M.J.Q.; BORGATO, M.H.; MARTA, S.N.; GATTI, M.A.N. Saúde do trabalhador e riscos de resíduo no ambiente hospitalar segundo a Norma Regulamentadora 32. **SALUSVITA**. v. 32, n. 3, p. 265-284. Bauru. 2013. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v32_n3_2013_art_04.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

CUNHA, A.C.; MAURO, M.Y.C. Educação Continuada e a Norma Regulamentadora 32: utopia ou realidade na enfermagem? **Rev. Bras. Saúde Ocup**. v. 35, n. 122, p. 305-313. São Paulo-SP. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n122/a13v35n122.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014.

ESPINDOLA, M.C.G.; FONTANA, R.T. Riscos ocupacionais e mecanismos de autocuidado do trabalhador de um centro de material e esterilização. **Rev Gaúcha Enferm**. v. 33, n. 1, p. 116-123. Porto Alegre (RS), Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n1/a16v33n1.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

GALLAS, S.R.; FONTANA, R.T. Biossegurança e a enfermagem nos cuidados clínicos: contribuições para a saúde do trabalhador. **Rev. Bras. Enferm**. v. 63, n. 5, p. 786-792. Brasília-DF, Set-Out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n5/15.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014.

JULIO, R.S.; FILARDI, M.B.S.; MARZIALE, M.H.P. Acidentes de trabalho com material

biológico ocorridos em municípios de Minas Gerais. **Rev. Bras. Enferm.** v. 67, n. 01, p. 119-126. Jan-Fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n1/0034-7167-reben-67-01-0119.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2014.

LIMA, L.M.; OLIVEIRA, C.C.; RODRIGUES, K.M.R. Exposição ocupacional por material biológico no Hospital Santa Casa de Pelotas - 2004 a 2008. **Esc Anna Nery.** v. 15, n. 1, p. 96-102. Jan-Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n1/14.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014.

MAGAGNINI, M.A.M.; ROCHA, S.A.; AYRES, J.A. O significado do acidente de trabalho com material biológico para os profissionais de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.** v. 32, n. 2, p. 302-308. Porto Alegre (RS). Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rngenf/v32n2/a13v32n2.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2014.

MARZIALE, M.H.P.; GALON, T.; CASSIOLATO, F.L.; GIRÃO, F.B. Implantação da Norma Regulamentadora 32 e o controle dos acidentes de trabalho. **Acta Paul Enferm.** v. 25, n. 6, p. 859-866. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v25n6/v25n6a06.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2014.

MARZIALE, M.H.P.; ROCHA, F.L.R.; ROBAZZI, M.L.C.C. CENZI, C.M.; SANTOS, H.E.C.; TROVÓ, M.E.M. Influência organizacional na ocorrência de acidentes de trabalho com exposição a material biológico. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** 21(Spec):[08 telas] Jan-Fev. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21nspe/pt_25.pdf> Acesso em 12 dez. 2014.

NEVES, H.C.C.; SOUZA, A.C.S.; MEDEIROS, M.; MUNARI, D.B.; RIBEIRO, L.C.M.; TIPPLE, A.F.V. Segurança dos trabalhadores de enfermagem e fatores determinantes para adesão aos equipamentos de proteção individual. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** v. 19, n. 2. Mar-Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_18.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

OLIVEIRA, A.C.; GONÇALVES, J.A. Acidente ocupacional por material perfurocortante entre profissionais de saúde de um Centro Cirúrgico. **Rev Esc Enferm USP.** v. 44, n. 2, p. 482-487. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n2/34.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Universidade Feevale. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul. 2013.

SILVA, G.S.; ALMEIDA, A.J.; PAULA, V.S.; VILLAR, L.M. Conhecimento e utilização de medidas de precaução-padrão por profissionais de saúde. **Esc Anna Nery.** v. 16, n. 1, p. 103-110. Jan-Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n1/v16n1a14.pdf>> Acesso em 12 dez. 2014.

SIMÃO, S.A.F.; SOUZA, V.; BORGES, R.A.A.; SOARES, C.R.G.; CORTEZ, E.A. Fatores associados aos acidentes biológicos entre profissionais de enfermagem. **Cogitare Enferm.** v. 15, p. 87-91. Jan/Mar. 2010. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/17177/11312>> Acesso em: 15 nov. 2014.

SOUZA, T.S.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. v. 8, p. 102-106. 2010. Disponível em: <http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf> Acesso em: 24 nov. 2014.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA: EM BUSCA DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Nilson Robson Guedes Silva

nguedes29@gmail.com

Doutor em Educação

Professor e Coordenador do Curso de
Pedagogia da Prefeitura Municipal de Campinas

Resumo

Com o objetivo de ressaltar a importância da participação da comunidade na unidade educacional, enquanto um dos dispositivos que contribui com a democracia na educação, o texto apresenta, em seu início, uma discussão que envolve o significado da educação democrática em diferentes períodos históricos do Brasil, apontando os avanços obtidos a partir do que foi disposto sobre o tema nas normas legais. Após, é debatida a participação da comunidade na gestão escolar, tendo como base referencial uma discussão que envolve diferentes tipos e níveis da participação. Na sequência, é colocado em pauta o sentido da participação, ou seja, o que a motiva, buscando-se encerrar provisoriamente o texto com fundamentos que demonstrem a necessidade da comunidade escolar conquistar outros espaços e níveis de participação.

Palavras-chave

Educação Democrática; Gestão Educacional Democrática; Gestão Compartilhada.

COMMUNITY PARTICIPATION IN SCHOOL UNIT, WHILE MANAGEMENT ELEMENT EDUCATIONAL DEMOCRATIC

Abstract

In order to emphasize the importance of community participation in the educational unit, as one of the devices that contributes to democracy in education, the text presents, at its inception, a discussion involving the meaning of democratic education in different historical periods of Brazil, pointing out the progress made from what was laid out on the subject in legal norms. After, community participation in school management is discussed, taking as a reference base a discussion that involves different types and levels of participation. Following is placed on the agenda the sense of participation, what motivates it, seeking to provisionally close the text with arguments that demonstrate the need for the school community conquer other spaces and levels of participation.

Keywords

Democratic Education; Educational Democratic Management ;Shared Management.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988, que introduziu como um dos princípios do ensino a gestão democrática do ensino público (inciso VI do artigo 206) o debate que envolve a participação da comunidade na instituição educacional tem se intensificado.

O Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, publicado em 26 de junho de 2014, reascendeu o interesse pelo tema nas discussões que ocorreram no período que antecedeu a sua aprovação, ao prever meta e estratégias específicas relacionadas à gestão democrática e ao estabelecer o prazo de 2 (dois) anos, a partir de sua publicação, para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aprovassem leis específicas aos seus respectivos sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública (artigo 9º).

A gestão democrática da educação pública pressupõe a participação da comunidade nas decisões que ocorrem no interior da instituição educacional. A participação não apenas define a qualidade da democracia na educação, bem como a forma de se viver a democracia. Apesar do inegável crescimento do reconhecimento da importância da gestão democrática e da participação na educação, muitos ainda encaram a gestão democrática mais enquanto um encargo do que enquanto uma possibilidade de participação. A participação é dependente de condições concretas para que ocorra. Nesse sentido, não é suficiente que se criem mecanismos de participação e de controle social das políticas públicas educativas, mas é necessário que se atente para a necessidade de também se criar as condições de participação (GADOTTI, 2014).

Com o objetivo de evidenciar a importância da participação da comunidade na escola, enquanto um dos meios que contribui com a democracia na educação, este artigo discute, inicialmente, o significado da educação democrática em diferentes períodos históricos da sociedade brasileira. Nesse contexto, ficam demonstrados os avanços obtidos na abordagem do tema a partir de sua disposição nas normas legais.

Na sequência, é discutida a participação da comunidade na gestão da escola pública, sendo referencial o debate que envolve os diferentes tipos e níveis de participação, conforme demonstrado por Diaz Bordenave (1994).

Tendo como base a busca do sentido da participação, são apresentados nas considerações finais do texto os fundamentos que demonstram a necessidade da comunidade escolar conquistar outros espaços e níveis de participação, a partir de sua inserção no espaço educativo.

A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A temática ‘democratizar a educação’ é objeto de discussão ao longo da história educacional brasileira, ganhando significados pertinentes ao contexto sociopolítico de cada período em que foi debatida (SILVA, 2006a).

Já na década de 1930, os pioneiros da Educação Nova¹ estabeleceram como um dos objetivos do manifesto a democratização da educação. Nesse período, democratizar a educação tinha o significado de possibilitar o acesso, para toda a população, à escolaridade básica. A expansão da rede pública de ensino era um tema que estava presente nos debates promovidos pelos educadores nesse período (RODRIGUES, 2004).

No período do Estado Novo (1937 a 1945) foram abolidos os movimentos reivindicatórios no Brasil, ocasião em que a população deixou de discutir abertamente as questões educacionais, ficando para o governo centralizador a decisão sobre o ensino (CARINA, 2003). Para o Estado daquele período, a defesa do ensino para todos tinha como interesse a criação de uma mão de obra qualificada, que garantisse o progresso do capitalismo no país.

No período de 1945 a 1964, o discurso adotado foi o da necessidade de redemocratizar o Brasil, ocasião em que foi defendida a erradicação do analfabetismo enquanto meio para a democratização da cultura.

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu no contexto da Revolução de 1930, marcada pelo desfecho das crises políticas, econômicas e sociais que agitaram a década de 1920. Com a crescente crise internacional e a urbanização do Brasil, a educação passou a ser percebida como um importante meio de ascensão social. Nesse contexto, em 1932 um grupo de educadores lançou um manifesto ao povo e ao governo, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo, e contou com a assinatura de 25 membros da elite intelectual brasileira. De acordo com Azanha (1993) o documento extravasava o ‘entusiasmo pela educação’ e o ‘otimismo pedagógico’ detectado na década de 1920.

A discussão sobre democratizar a educação foi abafada durante os anos mais repressivos do governo militar, que tinha como intenção alinhar a educação ao capitalismo internacional, no entanto retornou com força ao final da década de 1970, e foi intensificada ainda mais no decorrer da década de 1980.

Nesse período, os educadores lutavam pela abertura de mais vagas nas escolas públicas, exigiam que as práticas administrativas da educação tomassem novos rumos, principalmente em relação ao autoritarismo burocrático que reinava nas escolas, e reivindicavam melhoria salarial e melhor qualidade do ensino. Segundo Santos Filho (1992, p. 223) “ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização da gestão das instituições da sociedade”.

Com a eleição de governadores estaduais da oposição na década de 1980, que haviam prometido em suas campanhas o aprofundamento do processo democrático em seus Estados, viveu-se, então, em várias localidades, práticas democráticas de planejamento e de gestão da escola pública (SANTOS FILHO, 1992).

Nas discussões que precederam a promulgação da Constituição de 1988, os educadores exigiam a democratização da sociedade e da escola pública brasileira. Segundo Cury (2000) foram criadas duas frentes dos movimentos docentes em relação à educação: uma que exigia a democratização escolar, entendida enquanto expansão das vagas, qualidade do ensino, gratuidade e financiamento público da educação, e outra que “... acentuava tanto a valorização do trabalho docente em nove estruturas internas das redes escolares, quanto à qualificação dos sujeitos do ato pedagógico” (p. 199). A partir da reivindicação destes e de outros grupos organizados, o tema gestão democrática inspirou nossos legisladores a contemplar dispositivos que, do ponto de vista normativo, a viabilizassem.

No final dos anos 80, mais especificamente no ano de 1988, o texto da Constituição Brasileira assimila a gestão democrática da educação, o que representou uma conquista de toda a sociedade brasileira. A Constituição, tratando do assunto pela primeira vez, ao definir os princípios em que o ensino seria ministrado estabeleceu como dois deles “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (inciso VI do artigo 206). Esses princípios inibiram que as escolas públicas dos diferentes sistemas de ensino, sejam do plano federal, estadual ou municipal, pudessem se organizar legalmente de forma

dessemelhante. Gadotti (1994) afirma que podemos considerar esses princípios como “...fundamentos constitucionais da autonomia da escola e da gestão democrática” (p. 1).

Acompanhando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) fez referência direta a essa forma de gestão ao menos por três vezes. O inciso VIII do artigo 3º, que estabeleceu os princípios com base nos quais o ensino seria ministrado, fixou o da "gestão democrática do ensino público...". A segunda referência está disponível em seu artigo 14, ao determinar como competência dos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público (educação básica) “... de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". A terceira referência está posta no artigo 56 e o seu parágrafo único, no capítulo que trata da educação superior, ficando estabelecido que "as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional". O parágrafo único do artigo estabelece o percentual de docentes que ocuparão os assentos em cada órgão colegiado e comissão.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, discute e prevê, para os dez anos de sua vigência, objetivos e metas que envolvem a gestão democrática da educação.

Inicialmente o plano trata da gestão dos recursos, em aspectos que envolvem a sua eficiência, transparência e modernidade nos meios. Após, discute sobre gestão financeira e pacto federativo, defendendo o federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades, para que a sua gestão seja eficiente. Finalmente o plano aborda de forma direta a gestão democrática, sendo recomendada a existência de Conselhos de Educação, com representatividade e competência técnica, conselhos escolares e formas de provimento da direção escolar que associem garantia de competência ao compromisso com a proposta pedagógica da instituição escolar, proposta que deverá ser emanada dos conselhos escolares (CURY, 2002).

Em síntese, o plano apresenta 25 objetivos e metas relacionadas à gestão, sendo destacadas nesta oportunidade as metas 22, 23, 34 e 35. A meta 22 repõe aos sistemas de ensino as normas que envolvem a gestão democrática do ensino público, com a participação da

comunidade. A meta 23 trata da flexibilidade e desburocratização nas instituições escolares e a meta 34 dispõe sobre a melhoria do desempenho no exercício da função/cargo do diretor de escola. Sobre a meta 35, estabelece o prazo de 5 anos para que 50% dos diretores, no mínimo, tenham formação específica em nível superior e, no prazo de 10 anos, esse percentual chegue a 100% (CURY, 2002).

O novo Plano Nacional de Educação, instituído através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta em sua Meta 19 uma referência direta à gestão democrática da educação: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.

As estratégias estabelecidas para o cumprimento da meta 19 tratam, em linhas gerais: do repasse de transferências da União para os entes federados, desde que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria, em sua área de abrangência, e que considere de forma conjunta para a nomeação de dirigentes escolares, critérios técnicos de mérito e desempenho e a participação da comunidade escolar; da ampliação de programas de apoio e formação de conselheiros que atuam nos conselhos da área de educação e que acompanham políticas públicas, devendo ser garantido aos colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, bem como equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar; do incentivo para que sejam constituídos fóruns permanentes de educação; do estímulo para o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, devendo ser assegurados espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas; do estímulo para que os colegiados escolares e conselhos municipais de educação sejam constituídos e fortalecidos enquanto instrumentos de participação e de fiscalização na gestão escolar e educacional; da participação dos profissionais da educação, alunos e familiares na elaboração dos projetos pedagógicos, currículos, planos e regimentos escolares, enfatizando que deve ser assegurada a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; do favorecimento dos processos que envolvem a autonomia escolar, em seus aspectos pedagógico, administrativo e de gestão financeira; e, finalmente, do desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares e aplicação de prova nacional específica, “... a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o

provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014)².

A partir do que ficou estabelecido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação, principalmente o PNE 2001-2010, com referência à democratização da educação, as legislações dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação implementaram dispositivos que trataram, principalmente, de gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores. Nas discussões que ocorreram à época foram atribuídas diferentes interpretações dos termos “gestão” e “democracia”, conforme pode ser observado nos textos normativos dos sistemas educacionais. Analisando esse fato, Oliveira (1997) concluiu que o processo de regulamentação do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 foi transformado numa arena de disputa dos diferentes projetos, onde cada um deles buscava uma interpretação ‘mais adequada’ daquele artigo previsto na Constituição. “Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos em disputa” (p. 95).

Conforme discutido, em cada momento histórico ‘democratizar a educação’ ganhou um significado específico, estando vinculado ao contexto sociopolítico vivenciado. Rodrigues (1983) já na década de 1980, ao debater sobre os diferentes entendimentos que envolvia o tema educação democrática, se manifestou sobre o assunto fazendo um alerta para que não ocorresse a redução da democratização da educação a um ou mais aspectos, o que poderia comprometer o processo construído até então. Para o autor, quando se discutia, na ocasião, sobre a democratização da gestão escolar, havia uma polarização de um dos seguintes aspectos: a universalização escolar; a democratização dos processos pedagógicos ou a democratização dos processos administrativos escolares.

Da mesma forma que Rodrigues, Cunha (1987) também fez uma advertência para que não se reduzisse a democratização da educação a um determinado aspecto. Para o autor,

² Alguns autores, tais como Peroni e Flores (2014) apresentam análises do novo Plano Nacional de Educação, onde se apontam avanços e retrocessos em relação ao plano anterior. Uma das principais críticas diz respeito ao fato da Meta 19 apresentar uma proposta de gestão democrática que dá lugar a um modelo de gestão gerencial que, de forma genérica, aponta a participação da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, apresenta princípios gerenciais na forma de critérios técnicos de mérito e desempenho. A discussão sobre os avanços e retrocessos não serão discutidos neste texto, dados os seus objetivos.

o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático) seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (p. 6).

Ao abordar as questões que envolveram a implementação da gestão democrática da educação, no contexto da reforma do Estado, Oliveira (2000) afirma que a luta pela democratização básica assumiu três aspectos: a ampla defesa pela escolarização de toda a população do país, a universalização do ensino e a maior participação da comunidade na gestão da unidade educacional.

Gadotti (1988) em artigo que discute o sistema educacional e a construção da democracia na América Latina, afirma que uma escola pública popular e democrática supõe a democratização de sua gestão, a democratização do acesso e uma nova qualidade de ensino, que recoloca a questão da função social da escola. A democratização da gestão escolar supõe a participação da comunidade em suas decisões, e não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos/financeiros, mas também deve ocorrer nos processos pedagógicos, que supõe o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino. É defendido que o planejamento do trabalho pedagógico não deve ser uma tarefa exclusiva dos chamados técnicos em educação (diretor de escola, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, e outros) e do professor, mas deve ser uma atividade de toda a comunidade. Considera-se, ainda, que a mudança da forma de provimento da função de diretor para a escolha direta por eleição contribui para a democratização da gestão escolar. Ao ser eleito pela comunidade escolar, o diretor teria legitimada sua função, o que pode levar a comunidade a uma participação mais efetiva. Disto decorre a expectativa de que os dirigentes das escolas não sejam escolhidos pelo poder público por critérios políticos, para que não fiquem à mercê do partido responsável por suas nomeações. Sobre a democratização do acesso escolar, entendida enquanto garantia de vagas para toda a população, é o mínimo que se espera de uma sociedade que se diz democrática, considerando que os seus cidadãos, em termos constitucionais, possuem iguais direitos e deveres,

e o Estado é o responsável pelo atendimento das necessidades básicas de sua população. A busca de uma nova qualidade, que recoloca a questão da função social da escola, objetiva estender a todos uma escola diferente da pública burguesa, propondo uma revisão crítica dos conteúdos por ela desenvolvidos.

Para Dourado (2012) a construção de uma educação democrática deve passar pela construção de princípios fundamentais, sendo eles, na visão do autor, os seguintes: participação política; ensino gratuito; educação básica universalizada; coordenação, planejamento e descentralização dos processos de decisão e de execução da unidade escolar, visando o seu fortalecimento; existência de conselhos municipais de educação enquanto instância de consulta, articulação social e de deliberação em matérias da educação; financiamento da educação; diretrizes educacionais gerais elaboradas coletivamente, sendo definida uma base comum para ação e formação dos trabalhadores em educação; e existência de planos de carreira que propiciem condições de trabalho dignas aos trabalhadores em educação.

Conforme pode ser observado, uma educação democrática traz ganhos significativos para a educação brasileira, desde que todos os seus aspectos sejam contemplados, e deve ser objeto de luta para que efetivamente seja uma realidade.

Ao analisar o tema ‘gestão democrática da educação’, Ferreira (2000) afirma que essa forma de gestão, embora ainda não tenha sido incorporada à prática social global e à prática educacional brasileira e do mundo, é um valor mundialmente consagrado. Para a autora, “é indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização” (p. 305).

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

Um dos elementos que poderá contribuir para que a educação seja democratizada é, justamente, a democratização de sua gestão, conforme discutido na primeira parte deste texto. E a participação da comunidade na gestão escolar é fator de importância fundamental para que esse processo ocorra. Para Dourado, a gestão democrática implica na consumação de novos processos

de organização e de gestão, que tenham como base “uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação pode ser implementada e se realiza de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias do cotidiano escolar” (2012, p. 70).

Consoante às dificuldades por que passam os estabelecimentos escolares e na busca de um aprimoramento de sua gestão, algumas unidades de ensino têm se empenhado para que a sua comunidade participe de forma mais ativa de seus processos decisórios. Diversas experiências têm demonstrado que pelo fato de a comunidade participar da gestão escolar há uma melhoria na organização e na qualidade das atividades desenvolvidas (SILVA, 2006).

Embora não trate especificamente da área de educação, Diaz Bordenave (1994) traz contribuições relevantes sobre o sentido da participação no processo de fortalecimento e de construção da democracia social, que podem ser utilizadas nessa discussão. Ao conceituar a participação o autor mostra que *participar é tomar parte, fazer parte e ter parte*. Para o autor, estas expressões possuem sentidos diferentes e apontam para nuances da participação. Segundo Diaz Bordenave é possível *fazer parte* de uma instituição sem *tomar parte* da sua caminhada. Esta é a diferença entre o que denomina como participação *passiva e ativa*. Indica o autor que a prova cabal da participação em uma determinada instituição ou grupo não é o *quanto* se toma parte, mas o *como* se toma parte.

Nesse entendimento, existe a democracia participativa na vida da escola quando os cidadãos sentem que *fazem parte* da escola, *têm parte* real em sua condução e, por esses motivos, *tomam parte* na construção de uma nova escola da qual se *sentem parte*. Este raciocínio pressupõe a existência do desejo de participação social, ou seja, participar na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada. Em outras palavras, pode-se dizer que é a utopia de querer construir uma sociedade participativa que dê sentido à micro-participação (na família, na escola, no trabalho, e outras instâncias) (OLIVEIRA; SILVA, 2009).

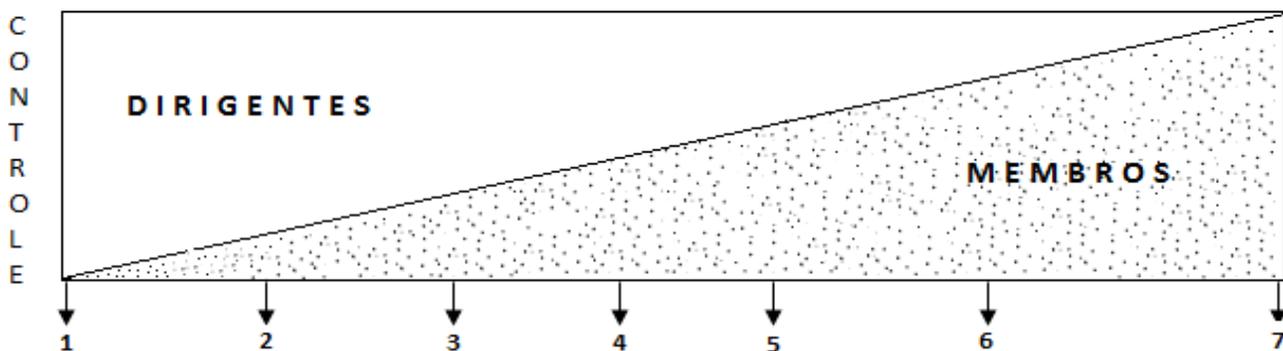
Diaz Bordenave também contribui com essa discussão quando diferencia os vários tipos de participação: participação *de fato*; participação *espontânea* (panelinhas, *gangs*); participação *imposta*; participação *voluntária*; participação *provocada* (dirigida ou manipulada); participação *concedida*. Para o autor, em qualquer um dos tipos há um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisão e de adquirir poder. Para exemplificar, pode-

se afirmar que programas que buscam a aproximação da família na vida da escola, como a Escola da Família (projeto desenvolvido pela Secretaria...) da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, buscam construir participações de conformação *voluntárias* e em condições e momentos previamente acordados, com limites e finalidades preestabelecidas. No caso exemplificado pretende-se construir o *fazer parte*, mas não se tem o *ter parte* nas atividades essenciais e peculiares da escola enquanto instituição educacional.

Após diferenciar os tipos de participação, conforme apresentado, Diaz Bordenave indica que ela pode ocorrer em níveis e em graus distintos. Para o autor, quando se quer entender o nível e o grau de participação de um grupo ou de alguém em determinado lugar, as primeiras e as mais importantes perguntas são as seguintes: *qual o grau de controle dos membros sobre as decisões? Quão importantes são as decisões das quais se pode participar?*

Sobre os graus de participação, Diaz Bordenave apresenta o seguinte esquema:

Figura 1: Graus de participação



LEGENDA

- 1 Informação
- 2 Consulta Facultativa
- 3 Consulta Obrigatória
- 4 Elaboração/Recomendação
- 5 Co-gestão
- 6 Delegação
- 7 Auto-gestão

Fonte (figura adaptada): **BORDENAVE, 1983, p. 31.**

O menor grau de participação (1-Informação) é aquele onde os membros são apenas informados das decisões tomadas pelos dirigentes. Nesse caso, o controle do processo pelos

dirigentes é total. Já o maior grau de participação é a autogestão (7), sendo que neste grau os membros controlam o processo, determinam os seus objetivos, escolhem os seus meios e estabelecem os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Nesse caso desaparece a diferença entre administradores e administrados. Entre o grau 1 (Informação) e o grau 7 (autogestão) existem muitas nuances e relações, sendo um deles a questão que envolve a relação entre poder e participação.

Ao refletir sobre as relações entre poder e participação em colegiados, em mecanismos participativos na escola, Paro afirma que:

... quando uso este termo [poder], estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também, não a tem como fim, e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (2002, p. 39).

Para que a participação na vida da escola caminhe para os graus mais avançados de partilha do poder, onde há um compromisso da comunidade escolar em objetivos comuns, torna-se necessário que as motivações ultrapassem o sentimento da simples solidariedade com as dificuldades enfrentadas pela escola.

Referindo-se à participação da comunidade na escola, Paro (1996) aponta os condicionantes *internos e externos* que têm dificultado esta participação na dinâmica da vida escolar. Sobre os condicionantes externos, destaca os '*político-sociais*', que refletem os interesses dos grupos no interior da escola; os '*materiais*', que refletem as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e as relações no interior da instituição educacional; os '*institucionais*', que refletem o caráter formalista e burocratizado dos mecanismos de ação coletiva existentes na escola e, por fim, os '*ideológicos*', que refletem a concepção de participação das pessoas que trabalham na unidade escolar. Sobre os determinantes externos, o autor destaca os condicionantes econômicos e culturais calcados nas condições objetivas de vida da população, aqueles referentes ao suposto 'desinteresse' dos pais, marcados por uma tendência 'natural' à não participação e, ainda, os que se referem ao medo que os desescolarizados têm da instituição escolar.

Nesta ocasião, é relevante esclarecer o porquê participar da vida escolar, ou seja, qual o entendimento que se tem do sentido social da escola e o que motiva essa discussão e defesa, em muitos aspectos da vida escolar (definição da sua organização, estrutura e processos) referente à

construção progressiva de graus maiores de participação da comunidade escolar – (aí situados os segmentos internos integrantes da instituição escolar, bem como os externos, tais como pais, ONGs e outros).

Entende-se, no contexto dessa discussão, que a educação é um processo de apropriação da cultura, do produzir-se histórico do homem, e que, nesta autoprodução o ser humano atualiza-se, recria-se. Ao fazer-se um ser histórico, o homem se faz como ser político, integrante da *polis*, sendo que, neste processo, ele faz escolhas, constrói a sua liberdade, a sua vontade e a sua ação. O homem se faz e se refaz em relação com outros mediado pelo mundo, e a instituição escolar é um dos espaços possíveis de apropriação da cultura do seu tempo. Esta apropriação, nesse entendimento, deve ocorrer em um processo vivo e dinâmico de autoconstrução e reconstrução pela equipe escolar, sob a orientação de um projeto político pedagógico construído coletivamente. Defende-se, neste contexto, uma escola reflexiva, que faça toda a diferença para os seus membros e para o seu entorno, que tenha um rosto, que viva e se misture ao seu entorno, que se enraíze e encontre sentido nele. Mesmo com todas as críticas que se faça à instituição escolar, principalmente às de Educação Básica, ela ainda é a que atinge a maioria da população brasileira e parece indiscutível a sua importância sociopolítica (OLIVEIRA; SILVA, 2009).

Embora uma ação educativa renovadora seja um objetivo que praticamente tenha unanimidade, quando se olha para a vida nas escolas (instituição que por excelência é educativa) percebe-se que a cultura escolar nela construída se manifesta como palco de contínuos confrontos, de negociações, de parcerias culturais de maneira que nem sempre são explícitas e/ou orientadas para a inclusão social.

Na escola de hoje, marcadamente plural, convive-se tanto com as *diferenças culturais* quanto com as *desigualdades sociais* em seu interior, havendo diferenças significativas entre esses desafios. No cotidiano ainda se está muito longe do equacionamento do trabalho de ambos no interior da instituição. Infelizmente a instituição escolar não tem sido exemplar nas *negociações de sentidos*, que deveria marcar os confrontos culturais existentes em seu interior e em suas relações com a comunidade. Como se observa nos estudos referentes à questão étnica, particularmente aqueles que envolvem a raça negra, em nossa sociedade ainda prevalece a “*lei do*

mais forte”³. Esta triste constatação evidencia a importância de que as mudanças institucionais e sociais mais abrangentes sejam acompanhadas de ações que promovam reflexões ligadas às questões moral e ética, visando superar as situações opressivas, o individualismo e a competitividade que marcam as relações interpessoais (OLIVEIRA; SILVA, 2009).

A escola consubstancia um *direito público subjetivo* de apropriação cultural para a maior parte da população, o que significa a impossibilidade de pensar nela como um objeto privado de consumo, uma vez que está envolvida com os direitos sociais.

Participar de sua vida, dos seus processos, além da questão do pertencimento que é gerado, é, então, dever e direito dos cidadãos, considerando a natureza do trabalho nela desenvolvido. Nesse sentido, é fundamental uma participação onde a equipe escolar *tome parte* de uma escola da qual *se sinta parte* e que todos os seus integrantes cresçam enquanto equipe e de forma individual no processo de encontrar os seus caminhos. Nesse entendimento, o *processo* torna-se mais importante do que os próprios *resultados*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da comunidade na gestão escolar pode se dar de várias formas. Desde aquelas que são instituídas pelo Estado - no caso das instituições estatais: grêmios estudantis; APM; Conselho de Escola; Conselho de Classe; horários de trabalho pedagógico; planejamentos periódicos - como as instituintes - aquelas que a equipe escolar cria no seu cotidiano (portão da escola, sala dos professores, pátio, corredores).

Após o ano de 1996, conforme discutido na primeira parte deste texto, com a nova LDB (Lei nº. 9.394/96) os Conselhos Escolares e órgãos equivalentes ganharam um novo impulso, uma vez que o artigo 14 estabelece como um dos princípios para a gestão democrática “a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”.

Mendonça reforça o papel desses órgãos quando aponta que “a criação, a implantação e o funcionamento de colegiados nos sistemas de ensino têm se disseminado, sendo essas instâncias

³ De acordo com Santos (2009, 40), o negro pobre da periferia tem a solução de seus litígios por meio da “lei do mais forte”. Diante da miséria, da fome “... e da falta de políticas públicas que facilitem o acesso ao poder judiciário, não lhe resta outra solução a não ser resolver suas contendas de forma mais rudimentar: à força”.

de participação parte integrante dos mecanismos que materializam a norma constitucional da gestão democrática” (2000, p. 262).

A partir da existência dos órgãos colegiados e instituições auxiliares em nossas escolas, e mediante a natureza deliberativa de pelo menos um deles, no caso o Conselho Escolar, pode-se contar com um instrumento a mais na construção de uma escola democrática.

A atuação desses órgãos, nessa perspectiva, se torna mais significativa quando há o envolvimento de toda a comunidade escolar em sua estrutura e em seu funcionamento e quando as pessoas, de forma direta ou indireta ligadas à escola, ficam interessadas pelas suas atividades e tomam a iniciativa de participar do trabalho que ali é realizado, podem conquistar cada vez mais outros espaços e se tornarem membros atuantes da comunidade. Mesmo que de início os representantes de alguns segmentos nos órgãos colegiados e instituições auxiliares participem apenas de assuntos relacionados às finanças e patrimônio escolar, por exemplo, pouco a pouco podem aprofundar o nível de participação e se envolver em outras questões. Pedro Demo afirma não existir “... participação suficiente ou acabada. Não existe como dádiva ou como espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista” (1999, p. 13).

A própria comunidade deve conquistar os espaços necessários para que a sua participação se tornasse cada dia mais efetiva, mais profunda. “Dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade” (DEMO, 1999, p. 19).

Dourado (2012) entende que a participação é um processo permanente, e que precisa ser permanentemente construído. Para o autor, “em alguns casos, é necessário reaprender o processo de participação, reinventá-lo! Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal, ritual e legal” (p. 72).

Para Demo é necessário se organizar para a conquista de seu espaço, “... para gerir seu próprio destino, para ter vez e voz, é o abecê da participação. Aí a negociação surge, não como boa vontade ou concessão, mas como necessidade de sobrevivência. Somente então haverá ‘vantagens comparativas’ ou cooperação horizontal, não ajudas, favores, tutelas” (1999, p. 26).

É exatamente isso que se espera da comunidade de nossas escolas. Que não fique na dependência de que alguém lhe dê uma abertura para participação nas atividades que lhe dizem respeito ou, ainda, que somente comece a participar quando tiver tempo. Que lute e conquiste esse espaço e faça a sua própria história; afinal, a maior prejudicada pela sua falta de envolvimento e de participação é ela própria.

Abranches (2003) ao refletir sobre o momento vivido pela sociedade civil que está se preparando para responder à instituição da participação e repensar a sua atuação nesse processo, conclui que:

a democratização do Estado e a garantia da participação da população nas decisões e na gestão podem representar estratégias do poder público; cabe à sociedade civil criar espaços autônomos de organização e posturas para assumir a proposição, a administração e o controle das políticas públicas (2003, p. 21).

A participação popular na fiscalização dos serviços públicos, além de dificultar a corrupção e a malversação de fundos, promove a melhoria desses serviços em qualidade e em oportunidade. É importante ressaltar que a imobilização e desorganização de nossa sociedade não ocorrem por conformismo ou indolência. De fato, vivemos historicamente um processo de opressão que domesticou a sociedade, chegando ao cúmulo de tornar o assistencialismo uma necessidade para a vida das pessoas, não sabendo elas viver sem a tutela do Estado, “...como se fora um filho que não sabe viver fora da tutela dos pais. Acostumou-se ao parasitismo de tal forma, que já é modo de vida. No entanto, não se ‘decidiu’ pelo parasitismo, mas foi levada a tanto pela estrutura de dominação (ABRANCHES, 2003, p. 32).

Ao falar sobre os elementos que dificultam a democracia no interior da escola, Paro (1998) aponta como um deles a nossa sociedade, cuja tradição e organização é extremamente autoritária, e,

... não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orientase na direção oposta à da democracia. (...) Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (p. 19).

Daí a necessidade de se valorizar a educação enquanto um fator que pode contribuir para o

despertar dos cidadãos, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres. Para Lima (1995), a participação efetiva da comunidade na gestão escolar “...pode ser um dos fatores a contribuir com a transformação tanto da sociedade quanto do sistema de ensino, elevando a sua qualidade, garantindo o acesso e a permanência da criança na escola, auxiliando na efetivação de lutas que visem a democratização política e social do país” (p. 5).

Que a educação possa ser o início de uma ampla participação dos cidadãos em todas as instâncias da sociedade, objetivando a plena transformação da realidade política, econômica e, conseqüentemente, social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91. – (Coleção Questões da Nossa Época: 102)

AZANHA, José Mário Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1983.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública/elaboração Genuíno Bordignon**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1998.

CARINA, Sandra Cristina. **A gestão participativa num sistema educacional público**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande**, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** RBPAE, Recife, v. 18, n. 2, jul, dez, 2002.

_____. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Maria Ângela da S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** São Paulo: Cortez, 1999.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. *O que é participação.* 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 95).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012.

FARIA, C. E. de. **Participação e controle social: a experiência do Conselho de Educação do Distrito Federal.** 2006. Universidade Federal de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina.** Montevideu, Uruguai, 1988. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Sist_educ_construcao_democ_Montevideo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. *Gestão democrática e qualidade de ensino.* In: 1º. Fórum Nacional – Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte: apostila, 1994.

_____. **Gestão democrática com participação popular.** 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

LIMA, Antonio Bosco de. **Burocracia e participação: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar.** 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). “Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos”. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão.* In:

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). “Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SILVA, Nilson Robson Guedes. Autonomia e participação na gestão da escola: discutindo seus sentidos e estratégias. **Educação e fronteiras** (UFGD), v. 4, p. 60-75, 2009.

PARO, Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996a.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, mai.-ago., 2014.

RODRIGUES, Melânia. **Democratização da gestão educacional e participação**. In: CABRAL NETO, Antônio (org.). Política educacional: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista Nacional da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.

SANTOS FIHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 219-241, maio/ago. 1992.

SANTOS, Luislinda Dias de Calois. **O negro no século XXI**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Reeleição de diretores: em busca de seus determinantes**. São Paulo: Opção, 2016.

SILVA, Nilson Robson Guedes. No interior de um Conselho Municipal de Educação: análise de um colegiado que se fez itinerante. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 4, n. 1, p. 203-225, jan. jun., 2014.

SILVA, Nilson Robson Guedes. A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista? **Revista de Educação**, Valinhos, v. 9, n. 9, 2006. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2167/2064>>. Acesso: 11 abr. 2016.

SILVA, Nilson Robson Guedes. A participação da comunidade escolar como fator de influência

na reeleição/não reeleição dos diretores de escola. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006a.

O NOVO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE LEI 6840/2013

Anny Karine Matias Novaes Machado
annykarineee@hotmail.com
Mestre em Educação (UEFS)
Prof. da Faculdade do Sertão Baiano (FASB)

Resumo

O surgimento e consolidação do Estado Regulador no Brasil tem sua gênese nos discursos acerca das necessidades de industrialização foi inaugurado por Vargas e tem caráter autoritário e centralizador. Hoje, passamos de um Estado Predatório para um Estado em reconstrução, mais democrático e com uma sociedade civil forte e articulada, em que há participação ativa na construção das políticas públicas, através de conferências e seminários. No âmbito das políticas públicas educacionais, o Ensino Médio sempre se constituiu no nível de maior complexidade de estruturação de políticas públicas. Neste trabalho, buscamos refletir acerca do Projeto de Lei nº 6.840/2013 formulado e proposto pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI – que visa alterar a LDB 9.394/96 no intuito de instituir a jornada em tempo integral e a reorganização do currículo em áreas do conhecimento, apresentando-se como uma alternativa para a implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio de forma mais urgente e perdurável.

Palavras-chave: Estado Regulador. Políticas Públicas. Reformas Educacionais. Projeto de Lei. Ensino Médio.

Abstract

The emergence and consolidation of the Regulatory State in Brazil consists in, its genesis, discourses about the needs of industrialization, introduced by Vargas with an authoritarian and centralized character. Nowadays, we are moving from a Predatory State to a State in reconstruction, which is more democratic and has a strong and articulate civil society, with an active participation in the construction of public policies through the conferences and seminars. In Respect of the public educational policies, secondary education, or high school, has been constituted the higher level of complexity that structures the public policies. This article concerns to reflect on the Project of Law No. 6.840/2013 formulated and proposed by the Special Committee, which promotes studies and proposals for the Reform of Secondary Education - CEENSI – that changes the law LDB 9.394/96, establishing the full-time journey and the reorganization of the curriculum in general areas of knowledge, presenting itself as an alternative to implement the educational policies for the secondary education immediately and enduring with more time.

Keywords: Regulatory State. Public Policy. Educational Reforms. Law Project. Secondary School.

INTRODUÇÃO

A história do Ensino Médio no Brasil está intrinsecamente ligada a dualidade entre suas funções de ora preparar para o ingresso no mundo do trabalho, ora para o ensino superior. Esta indefinição identitária do Ensino Médio tem sido alvo de uma série de políticas públicas para redefinição desta etapa da educação básica, dentre elas, cabe destaque o projeto de Lei 6.840/2013 que visa alterar a LDB, propondo o Ensino Médio em tempo integral, a reformulação curricular, a inclusão de temas transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – como componente curricular obrigatório, a importância da educação profissional ser realizada em parceria com o setor produtivo, da formação docente a partir das áreas do conhecimento: linguagens, humanidades, mundo físico e natural, matemática e do ensino noturno.

Nesse contexto, o papel do Estado na implementação de políticas públicas é fundamental. Isto posto, neste trabalho de cunho bibliográfico pretende-se analisar o Estado regulador brasileiro e como este sofreu modificações ao longo do tempo, passando de um Estado planejador - desenvolvimentista para um Estado predatório e deste para um novo modelo ainda em construção. Cabendo também refletir acerca das políticas públicas, e em especial, do campo das políticas educacionais brasileiras. Por fim, a análise do projeto parte de críticas impetradas a ele através de manifestos da sociedade civil.

ESTADO DESENVOLVIMENTISTA, PREDATÓRIO E NOVO ESTADO: BREVE RETROSPECTO

O surgimento e a consolidação do Estado Regulador no Brasil tem sua gênese nos discursos acerca das necessidades de industrialização. Segundo Celso Furtado (1965) os países cujo modelo estatal é planejador-desenvolvimentista, são em geral, de

industrialização tardia e não conseguem no contexto do capitalismo global, desenvolver a economia de forma independente do capital externo. A vista disto, a ação regulatória estatal “pode ser considerada como um conjunto de técnicas administrativas de intervenção do Estado sobre a economia” (MATTOS, 2006, p. 140).

Historicamente foi a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas que o processo de industrialização no Brasil ganhou impulso. Temos neste período a formação de uma burocracia estatal aliada a mecanismos de proteção de setores da economia, criando-se empresas estatais para impulsionar o desenvolvimento industrial. A partir de 1930 portamos a consolidação de um Estado centralizador, planejador de políticas públicas e regulador de todas as esferas sociais. MATTOS (2006) afirma que

A formação e institucionalização do Estado regulador brasileiro forma marcadas pelo pensamento autoritário nacionalista. Centralizado no Estado, o modelo de organização da economia refletiu na época, um pensamento autoritário que, ao fazer a crítica do pensamento liberal, não rompia com as relações de poder e dominação vigentes (p. 141-142).

Dessa maneira, a formação institucional do Estado regulador brasileiro foi marcado pela coordenação de investimentos nos setores produtivos de ordem estatal, pela institucionalização dos processos de industrialização, pela dependência dos capitais multinacionais e pelo entrelaçamento dos setores estatais e privados. A concepção autoritária de Estado acabará por internalizar no pensamento social brasileiro relações políticas déspotas, oligárquicas e patrimonialistas, associando-se intrinsecamente a regimes autoritários, cuja culminância deu-se no período da ditadura militar (1964-1985).

Nessa perspectiva, Nelson Coutinho (2006) caracterizará o processo de desenvolvimento e de modernização no Brasil a partir da oposição - Estado forte - centralizado X Sociedade civil - primitiva e amorfa. Esta oposição nasce pelas peculiaridades do Estado brasileiro, dado que

Diferentemente dos casos norte-americano e europeu, em que, na passagem do estado liberal para o estado regulador, houve uma disputa ampla de grupos sociais que resultou numa forma particular de organização da burocracia estatal, no Brasil não houve propriamente conflito social. Aqui, luta de poder se restringiu aos grupos dominantes com acesso aos canais de circulação de poder político e controle da máquina estatal (MATTOS, 2006, p. 142)

Para Coutinho o Brasil em sua formação, em especial no que concerne ao desligamento de sua condição colonial não implicou rompimento com a ordem estatal dominante, em suas palavras, consistiu apenas “um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes” (2006, p. 175). Assim, o Estado brasileiro constituiu-se “de cima para baixo”, conciliando os elementos da velha ordem, alicerçou-se a partir de uma classe dominante, desvinculada dos movimentos populares.

Nos fins do período monárquico e início da república, o Brasil era um país de economia agroexportadora, em que o Estado se definia como articulador de uma integração nacional tendo uma série de atributos, tais como: “garantir uma certa estabilidade do país, conciliar interesses diversos, atrair investimentos estrangeiros, cuidar da questão da dívida externa” (FAUSTO, 1995, p. 273).

A mudança neste paradigma começa a ganhar corpo com a Revolução de 1930 em que há a consolidação do modo de economia capitalista, “Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado Burguês, mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país” (COUTINHO, 2006, p. 176).

Até a década de 1930 a agroexportação, tendo no café seu maior representante, passou a minguar graças a crise da bolsa de Nova Iorque. O fim da Primeira República é marcado pelo episódio que ficou conhecido como a Revolução de 1930, os desentendimentos que culminaram no seu fim, começaram com o presidente Washington Luiz insistindo na candidatura de um paulistano, Júlio Prestes. Neste período, as relações econômicas e políticas eram em sua grande maioria encabeçadas pelas oligarquias regionais e pela política do café com leite¹. A desaprovação da indicação à presidência dos representantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, os levou a indicação de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa à vice-presidência, lançando a Aliança Liberal.

¹ Segundo Fausto (1995) o início da República no Brasil é marcado pela forte presença de oligarquias, entendidas como um regime político, cujo poder mantêm-se em pequenos grupos partidários, de classe ou familiares. A primeira oligarquia é conhecida historicamente pela República da Espada que teve os comandantes do exército como líderes políticos. A segunda, conhecida como a política do café com leite, foi marcada pelos grupos representantes da oligarquia cafeeira paulista e mineira, esta última pautada na criação de gado.

Nesse sentido, as Alianças representavam os anseios das elites destituídas de poder político, conforme ressalta Fausto,

O programa da aliança liberal, refletiu as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral, e não apenas o café [...] propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão dos direitos à aposentadoria, a regulamentação do trabalho dos jovens e das mulheres e aplicação da lei de férias (FAUSTO, 1995, p. 319-320).

Apesar das propostas revolucionárias na época, Prestes venceu numa eleição que foi considerada fraudulenta, e a revolução tomou impulso com o assassinato de João Pessoa. Assim, as alianças regionais e as ações militares derrubaram Washington Luiz e se instaura:

Um novo tipo de estado nasceu após 1930, distinguindo-se do estado oligárquico, não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia, como também por outros elementos. Devemos acentuar pelo menos três dentre eles: 1. atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os a seguir, uma aliança de classes promovida pelo governo estatal; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo, como fator de garantia de ordem interna (FAUSTO, 1995, p. 327).

Dessa maneira, o Estado regulador inaugurado por Vargas, autoritário e centralizador culminou na excessiva dependência econômica e na exclusão social, visto que as políticas públicas definiam-se nos gabinetes ministeriais, sendo antes de tudo resultado de relações de poder entre as elites locais. Assim, no Brasil o principal agenciador da modernização e industrialização foi o próprio Estado, a quem coube também a construção de uma identidade nacional.

Apesar do surgimento deste novo modelo de Estado, com fortes características centralizadoras, a ação estatal no âmbito da regulação apresenta a predominância de divisão e fragmentação, com “ilhas de excelências” não generalizadas, o que pode ser constatado em áreas como a educação, conforme bem nos explicita Faria (2010, p. 10), “O país tem Universidades Públicas que constituem as melhores áreas de ensino, aprendizagem e

pesquisa, mas, quando se observa a situação da educação básica, não existe o mesmo grau de eficiência e qualidade”.

Durante a Nova República, o papel do Estado foi predominante para o desenvolvimento econômico e social e sobrepujou-se a visão durante os anos seguintes, de que a intervenção do Estado seria suficiente para a transformação do Brasil em um país urbano e industrializado, visando manter e garantir o bem-estar social. Quanto a industrialização e urbanização, a maioria das propostas se concretizaram, enquanto que na área das políticas sociais e de desenvolvimento humano temos uma maior retração de alcance. Na década de 1980 até o início do século XXI, segundo Márcio Pochmann (2009), economista e presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) passamos de um Estado desenvolvimentista para um Estado predatório, caracterizado pela redução das despesas públicas, pelo arrocho salarial e eliminação de subsídios. A crise deste período deu-se basicamente pelo endividamento externo; teremos, desta maneira:

Além do ajuste fiscal permanente, com cortes nos gastos públicos, restrições de oferta de crédito e redução de investimentos, ocorreram as privatizações, que representaram, no caso brasileiro, praticamente a transferência de 15% do produto interno bruto (PIB) nacional para o setor privado (FARIA, 2010, p. 15).

Uma das características do Estado predatório que mais inquietou a sociedade civil foi o aumento da carga tributária cujo ápice se deu na década de 1990, infelizmente a maior arrecadação não implicou no repasse para as áreas de investimento em políticas públicas nas áreas de educação, saúde e transporte.

Hoje vivemos um Estado em reconstrução. Com o governo Lula (2003 – 2011) observa-se o abandono radical do Estado puramente predatório. Ledo engano, comparar nosso Estado hoje com o modelo desenvolvimentista do século XX, pois vivemos um Estado muito mais democrático e com uma sociedade civil forte e articulada. Esse novo Estado assumiu uma postura de enfrentamento dos problemas sociais, através de políticas públicas, hoje não mais pensadas apenas “de cima para baixo”, mas com a presença significativa da maioria das camadas que constituem a sociedade civil, tomada aqui “como o local da formulação, reflexão, da consolidação e das vontades coletivas” (FONTES, 2006, p. 213).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO: DO MODELO ÚNICO ÀS REFORMULAÇÕES

Segundo Faria (2010) recentemente quase “todas as políticas públicas em âmbito nacional passaram a ser formuladas com a participação de conselhos e por meio do processo de conferências” (p. 16). No âmbito das políticas sociais, entendidas aqui, na acepção exposta por Hofling (2001) como ações de proteção social “voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades” (p. 31). A educação constitui-se como ponto chave neste contexto, sendo um dos principais aportes na superação das desigualdades sociais no Brasil.

Na construção do campo de pesquisa em política educacional no Brasil, Azevedo (2004) a constitui como resultante dos problemas que cerceiam a educação enquanto prática social na perspectiva de que este campo deve aliar as práticas investigativas a um compromisso político e de luta na superação das desigualdades. A inadequação das políticas públicas no Brasil esteve presente na gênese das políticas educacionais e pode explicar-se em grande medida pela contraposição da formação das políticas educacionais no período de 1990 a 2002.

O governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992) além de ter sido marcado por escândalos envolvendo corrupção, inaugurou um modelo de “Estado Thatcheano” operando desregulação, privatização, gerencialismo, estado mínimo, que “fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros” (SHIROMA, 2000, p. 54).

O contrassenso deste modelo econômico em um país com democracia e modernização recente logo demonstrou a nossa falta de competitividade frente a um mercado internacional. Neste contexto, a educação ganhou preeminência sendo considerada o principal aporte para compreensão dos códigos da modernidade, e assim, em consonância com as organizações internacionais, os governos de Itamar Franco (1992 - 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002) empreenderam uma série de reformas, cuja prioridade consistiu no “acesso e permanência na escola” através dos programas como

Acorda Brasil, Aceleração de aprendizagem, Bolsa escola, dentre outros.

As reformas ainda abarcaram os campos de financiamento e de gestão da educação. No âmbito do financiamento temos a isenção de programas como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Desenvolvimento e da Valorização do Magistério (FUNDEB), o Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP), a TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No campo da gestão, destacamos a promoção da municipalização, a capacitação e o desenvolvimento dos servidores e o estímulo à autonomia escolar. Foi nesse contexto que as políticas públicas para a educação passaram a promover parcerias com empresas e com a sociedade civil, declarando a importância e relevância da educação no cenário global.

A despeito de muitas assertivas acerca das reformas educacionais do século XX baseadas nos modelos de descentralização de diferentes órgãos do governo, vivemos hoje em tempos limítrofes em que a ordem das representações flutua e muda constantemente, temos a ciência que este modelo precisa ser repensado, visto que tem se mostrado ineficiente e ineficaz, o que pode ser constatado tanto nas esferas da sociedade civil, quanto nas esferas legislativas.

No campo das políticas públicas educacionais, o Ensino Médio sempre se constituiu no nível de maior complexidade de estruturação de políticas públicas. Segundo Moura Castro (2008) o Ensino Médio vive um estado de crise permanente, representado no dilema entre ora preparar os estudantes para o mundo do trabalho, ora para o ingresso no ensino superior. Herdeiro dos problemas de qualidade do ensino fundamental, o ensino médio no Brasil apresenta um modelo único sem muitos atrativos e/ou alternativas para os jovens.

Diferentes países apresentam variados modelos de Ensino Médio, contudo no Brasil sempre sofremos um processo de indefinição de identidade desta etapa do ensino. Entre os modelos da tradição europeia, onde encontramos “múltiplos modelos de escola, de tal forma que cada uma atende a um determinado perfil” (CASTRO, 2008, p. 117) e o de escola única norte-americana, para a qual “dentro de cada escola, há uma oferta diversificada, com disciplinas preparando para o superior e outras de formação

profissional” (CASTRO, 2008, p. 117). O Brasil pautado no modelo único dos Estados Unidos, o ressignifica, e a grosso modo, não propõe diferenciação, “Todos frequentam a mesma escola e, dentro delas, não ha diferenciação. As disciplinas cursadas são as mesmas. Pela regra, não pode haver classes adiantadas ou atrasadas. Quase não há disciplinas opcionais” (CASTRO, 2008, p. 119).

É nesse contexto que o Ensino Médio tem sido um dos principais alvos de políticas educacionais, no intuito de possibilitar não apenas o acesso, mas acima de tudo a permanência na escola, visto que embora se tenha universalizado o acesso ao Ensino Fundamental e as matrículas do Ensino Médio tenham triplicado, o número de alunos que o abandonaram são ainda maiores, como bem observou Paes de Barros e Mendonça (2008, p. 13)

Entre 1991 e 2004, a matrícula no ensino médio mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 9,2 milhões. Entretanto, o número de alunos que abandonam o ensino médio é ainda muito elevado. De acordo com o Censo Escolar, 17 em cada cem jovens matriculados no Ensino Médio abandonaram os estudos no Brasil em 2005. A taxa de evasão escolar também é elevada e vem aumentando ao longo do tempo.

Mais uma vez, compete ao Estado propor alternativas e saídas para esses impasses. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)* indicam a reestruturação do ensino médio com base na integração e articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim como preconizam que o Currículo do Ensino Médio terá base nacional comum e será organizado em áreas de conhecimento, “a saber: I – Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Além das diretrizes, temos o Documento de *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*, instituído pela portaria nº 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a portaria nº 386 de 25 de março de 2008 que preconiza os desafios de qualidade desta etapa da educação, os elementos e pressupostos para uma política do Ensino Médio, os modelos de Ensino Médio: integrado e o integrado profissional; e o *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI) instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 que oferece subsídios

para novas possibilidades de mudanças e reestruturação dos currículos do Ensino Médio, incitando a formação integral, a permanência na escola, a ampliação do tempo de permanência e um currículo dinâmico.

Nesse contexto, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 formulado e proposto pela Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI - presidida pelo deputado Reginaldo Lopes e tendo como relator o deputado Wilson Filho, visa alterar a LDB 9394/96 no intuito de instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, a organização do currículo em áreas do conhecimento, dentre outras providências, se apresenta como uma alternativa para a implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio no âmbito nacional de forma mais urgente e perdurável.

O Projeto de Lei, doravante PL 6.840/2013, contou em sua execução com o apoio de partidos políticos, de instituições acadêmicas e de diversas esferas da sociedade civil, em especial no âmbito dos executivos estadual, como o CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação, cujas reuniões se deram através de seminários e audiências públicas, no intuito de alterar os artigos 24 e 36 da LDB, a ementa, em suma, propõe:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:
I – linguagens;
II – matemática;
III – ciências da natureza; e
IV – ciências humanas. (CEENSI, 2013, p. 1-2)

Segundo a justificativa apresentada no projeto, o aumento da carga horária do Ensino Médio intenta seu oferecimento em tempo integral e a reformulação curricular dar-se pelo consenso “de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos.” (CEENSI, 2013 P. 7). Adiante o PL 6.840/2013 tratará da inclusão de temas

transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; da ênfase em áreas do conhecimento no terceiro ano do Ensino Médio ou equivalente, incitando formações específicas, sendo permitido “no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa”; do ENEM como componente curricular obrigatório com validade de três anos; da educação profissional podendo ser realizada em parceria com o setor produtivo, e os pontos mais polêmicos, do ensino noturno para os jovens a partir dos dezoito anos e da formação docente para o ensino médio a partir das áreas do conhecimento.

O projeto que está em tramitação em caráter de urgência, causou impacto em diversas esferas da sociedade. Vários órgãos sindicais como a APP – O sindicato do Paraná e grupos de pesquisa em Universidades manifestaram-se contra e tentaram retirar o projeto de pauta. Um desses exemplos foi o manifesto do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) cuja oposição se dá nas seguintes esferas: da proposta ser elaborada à revelia daqueles que compõem o cenário educacional; da proposição banalizar a socialização dos conhecimentos referendados na forma de disciplinas organizadas; na tentativa de esconder o problema da falta de docentes com formação específica; no ENEM como componente curricular; da educação profissional em parceria com empresas privadas, o que prevê transferência de recursos públicos; e por fim, nem por isso, menos relevante a crítica quanto à restrição de matrículas de jovens menores de 18 anos no Ensino Médio noturno.

As apreciações impetradas pelo NESEF demonstram a progressiva tendência contemporânea de manifestação e participação social nas políticas públicas, posto que vivemos um Estado cada vez mais democrático e participativo. Contudo, o manifesto apresenta-se no mínimo tendencioso. Em princípio, ressentem-se acerca da não participação da comunidade escolar na elaboração do projeto, o que demonstra no mínimo uma leitura superficial tanto da PL 6.840/2013, quanto dos documentos oficiais que propõem a reestruturação do currículo, assim como da série de pesquisas realizadas recentemente sobre o problema da audiência no Ensino Médio. Para citar apenas algumas, destacamos: A crise de audiência do Ensino Médio (2008), o Ensino Médio no Brasil (2009), I e II Seminário Nacional do Ensino Médio (2011; 2013), dado que, “após 12 anos da LDB, os dados e as

avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (MEC, 2009, p. 3)

A respeito da banalização do conhecimento disciplinar, o PL 6.840/13 propondo a organização curricular em áreas apenas retifica o que sugere as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Além disso, em nenhum momento indica o fim dos componentes curriculares tradicionais, sugerindo contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade no tratamento das disciplinas e dos temas transversais, observemos;

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º. (CEENSI, 2013, p. 2)

Acerca dos problemas na formação docente que atinge em especial as áreas de matemática, física e química, e pode-se dizer que se estendem as licenciaturas em geral, envolvem desvalorização da profissão e necessária reestruturação dos cursos superiores. Essas questões podem encontrar melhor reflexão na reforma universitária tão necessária no Brasil e já inicialmente empreendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo ex-reitor Naomar Filho, para o qual,

De fato, do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental. Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem, como vimos anteriormente (FILHO, 2008, p.150).

O PL 6.840/13, ao colocar o ENEM como componente curricular, demonstra a percepção de que o Exame Nacional do Ensino Médio tem se mostrado um grande avanço no processo de democratização e acesso ao ensino superior, por meio do – Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) além de seguir na linha de alguns modelos de escolas internacionais para as quais o estudante ao concluir os estudos deve prestar um exame final. Como bem afirma Castro (2008, “Progressivamente, deveria ser instituído um exame de conclusão do médio. Essa é a fórmula universal na Europa e crescentemente abraçada nos Estados Unidos” (p. 124)

A parceria entre instituições como o SENAC, SESC ou SEBRAE no âmbito da educação profissional pode superar a formação excessivamente teórica e propedêutica típica desta modalidade de ensino, o que pode ser observado nos programas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, em que os estudantes, por exemplo, fazem um curso de atendimento ao cliente e não há carga horária prática, não vivenciando as práticas de sua futura profissão em regimes de estágio.

E por fim, a restrição das matrículas no ensino noturno a apenas aqueles com defasagem idade-série, visa superar a realidade educacional brasileira do Ensino Médio noturno defasado, que além de ter a carga horária reduzida é reconhecido pela sociedade brasileira como inferior, acabando por incluir-excluindo, visto que, “não cabe mais penalizar os alunos do ensino noturno com currículos exíguos e muito aquém daqueles desenvolvidos nos demais turnos [...] a qualidade do ensino noturno, deve ser a mesma do diurno, sem prejuízos de conteúdos e práticas” (CEENSI, 2013, p. 10).

A TÍTULO DE EPÍLOGO

Em um dos seus ensaios mais referendados, *Sobre o óbvio*, Darcy Ribeiro, discorre acerca da formação do pensamento brasileiro, ressaltando o fato de que nossa formação foi pensada durante muito tempo pelas elites econômicas e políticas. Uma de suas célebres frases é a de que “a crise educacional no Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um

programa” (2014, p. 15). Essa crise, excessivamente discutida pelas mídias sociais e pelas Universidades tende a procurar culpados e reverenciar pesquisas sobre o cotidiano escolar dissociando-o das esferas macrosociais. Proponho, dessa maneira, outro viés, cheio de bifurcações que trabalhem um intercâmbio entre o macro e o micro no sentido de pensar e propor soluções para os problemas educacionais brasileiros que envolvam não apenas o Ensino Médio, mas toda a educação básica começando pela Universidade. Nesse contexto, feliz ou infelizmente o Estado ainda é o maior agenciador das políticas públicas, como as mudanças ainda estão em curso só podemos incitar e buscar ultrapassar o óbvio, como diria Darcy Ribeiro:

Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (RIBEIRO, 2014, p.1)

Destarte, essas reflexões sugerem a necessidade de se efetivar as participações sociais na elaboração das políticas públicas educacionais, de modo sério e comprometido com uma mudança que tome a melhoria da qualidade da educação como um projeto, observando-se a variedade de multiplicidades de realidades locais/regionais. Desvendar o óbvio é acima de tudo adentrarmos nos espaços em que as mudanças ocorrem, é vivenciar os desafios e dificuldades impostos pelos contextos macro e micro, é nos tornarmos agentes das mudanças que queremos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no Ensino médio no Brasil: magnitude e tendências. In: **A crise de Audiência no Ensino Médio**. Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/a_crise_de_audiencia_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 01. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. 23 fev. 2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. In: **Revista Página Aberta**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

CEENSI. **PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracao?codteor=1200428&filena me=PL+6840/2013>. Acesso em: 18 mar. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_5.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

FARIA, Glauco. **O governo Lula e o novo papel do Estado brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Abramo, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FILHO, Naomar Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza, FILHO, Naomar Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para Uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

FONTES, Virginia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_6.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2014.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso: 30 Jun. 2014.

KAYPER, Bárbara J. **Cheklis para avaliação de artigo científico**. Disponível em: <http://www.ufv.br/dbv/pgfv/BVE797/checklistartigo_cientifico.html>. Acesso em: 21 out. 2005.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2009. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf%3E>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do Estado Regulador. In: **Revista Novos Estudos**. Nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-33002006000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 jul. 2014.

NASCIMENTO, Manuel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **Publicações da UEPG**. Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

POCHMANN, Marcio. **Qual Desenvolvimento? Oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1979. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/RLgJMReY/ribeiro_darcy_-

[_sobre_o_obvio_.html?locale=pt-BR](#)>. Acesso: 02 jul. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN TORNO A LA DIVERSIDAD. EL CASO DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA SALTA, ARGENTINA

Lorena Elizabet Sanchez
lorenasanchez@conicet.gov.ar
Dra. en Ciencias de la Educación –
Universidad Nacional de Rosario
Profesora en la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Salta

Resumen

En las últimas décadas Argentina ha considerado central a las políticas educativas, la educación en general y la formación docente en particular son objeto de constantes debates, evaluaciones y modificaciones tendientes a la mejora. Entre otros avances y conquistas significativas se destaca la inclusión de colectivos sociales históricamente excluidos de la educación superior. En formación docente la atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma rompiendo una histórica tradición que tendió a la homogenización cultural. De acuerdo a las últimas legislaciones todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. Con la intención de conocer el sentido que estas orientaciones toman en contextos específicos, en este caso en Salta, provincia del norte de Argentina, se indagó sobre las particularidades que asume la formación docente frente a la diversidad cultural en contextos urbanos. Desde un enfoque cualitativo, y con la participación de estudiantes avanzados se reconocen las características que asume el tratamiento de la diversidad desde sus propias experiencias formativas en el profesorado. En este artículo se recuperan los resultados de la aplicación de un cuestionario a cincuenta y dos participantes. Así mismo se problematizan los componentes que conformaron estas construcciones subjetivas acerca de las funciones y rol de la formación docente según los lineamientos pasados y presentes de la política educativa.

Palabras Claves: Formación docente, diversidad cultural, sentidos subjetivos, experiencias formativas

Institutional experiences on diversity. For students of Primary Education Teachers in Salta Province, Argentina

Summary

In recent decades Argentina has considered core educational policies, education in general and teacher training in particular are the subject of ongoing discussions, evaluations and modifications aimed at improvement. Among other advances and significant gains inclusion of historically excluded social groups higher education stands out. In teacher training attention to

cultural diversity it is installed as a new paradigm breaking a historical tradition that tended to cultural homogenization. According to the latest legislation all types and races professorships are challenged to meet and train and respect for cultural diversity. With the intention of knowing the sense that these guidelines take in specific contexts, in this case in Salta province in northern Argentina, was asked about the special features of teacher education to cultural diversity in urban contexts. From a qualitative approach, involving advanced students the characteristics that the treatment of diversity from their own formative experiences in the faculty are recognized. This article presents the results of a questionnaire to fifty two participants recover. Also the components that made these subjective constructions on the functions and role of teacher education as past and present educational policy guidelines are problematize.

Keywords: Teacher training, cultural diversity, subjective sense, formative experiences

INTRODUCCIÓN

En Argentina la formación docente se inicia en la ciudad de Paraná en el año 1869 con la creación de la Escuela Normal de Paraná, posteriormente se fundan otras escuelas normales en ciudades centrales del país. Siguiendo el análisis de Alliaud (1993) se puede afirmar que estas escuelas normales eran espacios para clases sociales acomodadas, y se presentaban como promesas de ascenso social para la nueva clase media. Parte del mandato fundacional de las escuelas normales era el generar una cultura nacional que acompañara la consolidación del reciente Estado y para ello se requería de maestras y maestros que educaran a todos los niños del país en una cultura homogénea y un idioma único.

A fines del siglo XIX y principio del XX Argentina presentaba un escenario caracterizado por múltiples diversidades, inmigrantes, criollos, originarios, que representaron la aparición de nuevas clases y grupos sociales, tanto como el ingreso de nuevas corrientes de ideas, elementos percibidos por las clases dirigentes oligárquicas como un peligro inminente a la reciente organización del Estado, por lo que los maestros y maestras eran considerados agentes claves para la formación del ciudadano.

La expansión de la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica tal como fuera sancionada por la Ley de Educación Común 1420 en 1884, se encontró con un territorio extenso y una población tan diversa como dispersa, por lo que en 1910 se crea la modalidad de escuelas

“Normales Rurales”, para cubrir las necesidades educativas de niños en zonas rurales, un destino poco deseable hasta entonces para los egresados normalistas. La creación de esta modalidad, dejó abierta la carrera no solo a las clases sociales en ascenso sino también a las clases sociales populares, en particular a las mujeres de clases populares. Se hace notable el proceso de diferenciación de la educación según la clase social de pertenencia y el emplazamiento geográfico.

Históricamente, los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribía ciertas características que los constituía con legitimidad para ocupar la posición docente: entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc. (...) Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características, que básicamente los construyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente: vocación, perfil académico, etc. (Birgin, 2000: 233)

Durante casi cien años el sistema de formación docente se mantuvo estable hasta que los cambios a nivel internacional y la adopción plena de un estado neoliberal presionaron por transformaciones a nivel curricular y de reorganización educativa. A principio de la década de los 90 se inició un proceso de sucesivas modificaciones en tendientes a la profesionalización docente y de descentralización del sistema educativo.

Será con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, que se legitima la transformación y reorientación de la educación en Argentina. La carrera docente se reordena de acuerdo a las retóricas de profesionalismos e incentivos económicos, estableciendo un quiebre respecto a la tradición docente normalista en cuanto a la docencia como vocación y entrega incondicional, no obstante estas transformaciones no tuvieron el mismo impacto en otros procesos de institucionalización de origen normalista como las gramáticas escolares de disciplina y orden.

Un nuevo giro en términos de políticas de estado se materializa a partir del 2003, inaugurando un nuevo ciclo para la formación docente, que resignifica las modificaciones constitucionales de 1994, que por primera vez reconocen los derechos, reivindicaciones y deudas con las comunidades originarias. Hasta ese entonces no habían tenido mayor impacto en el campo educativo.

Con la implementación del nuevo plan de gobierno iniciado en el año 2003, las políticas educativas asumen un nuevo rumbo expresado y sintetizado con la sanción de la Ley de

Educación Nacional en el año 2006 –quedando sin efecto la Ley Federal de Educación N° 24.195. La ley de Educación Nacional legisla e integra formalmente a todos los niveles del sistema educativo, se incorpora explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural, garantizando a los pueblos originarios una oferta educativa adecuada a sus necesidades y coherente con su cosmovisión y se establece un reconocimiento histórico de la reivindicación de derechos.

Éste reconocimiento instala modificaciones curriculares en la formación docente y en las expectativas institucionales. En particular en las carreras de profesorado, proponiendo un espacio formativo más horizontal, democrático e interdisciplinario, intentando superar los efectos disgregadores y desmovilizadores que dejó el modelo anterior.

La atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma en la formación docente que históricamente tendió a la homogenización cultural, ahora todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. La carrera de Profesorado en Educación Primaria fue una de las primeras a nivel nacional en poner en marcha los nuevos lineamientos, quedando en manos de las provincias la propuesta de modalidades específicas, siendo uno de los proyectos más ambiciosos la puesta en marcha de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria en la provincia de Salta, emplazados en zonas de alta densidad de poblaciones originarias.

Ante este panorama las prácticas cotidianas presentan nuevos desafíos y nuevas complejidades, escenas que ponen en contacto múltiples tensiones que provienen de la mística normalista, las trayectorias educativas de los estudiantes, las trayectorias profesionales de los profesores, la cultura institucional y el contexto en que habitan los actores de la formación.

Los avances legislativos y aperturas de carreras, sumado al desarrollo de sistemas de becas y creación de modalidades específicas, han logrado en educación superior una presencia progresiva de grupos sociales y culturales subalternizados. No obstante estos avances se cree necesario reflexionar acerca de la viabilidad y efectividad de los mismos en materia de inclusión, integración y reconocimiento de la diversidad cultural a la luz de las significaciones cualitativas que construyen los propios estudiantes al respecto.

Toda propuesta oficial de formación docente expresa parte del proyecto político nacional,

en este sentido se considera que la formación docente es un espacio estratégico desde donde se replica un tipo particular de pensamiento. Durante el proceso de formación docente los estudiantes deconstruyen, reconstruyen y refuerzan estereotipos en relación a sus futuros estudiantes, sus capacidades y modos de aprendizaje en la mayoría de los casos en estrecha relación a la clase social y origen étnico.

Se pretende aportar a la discusión sobre la atención de la diversidad cultural en la formación docente, atendiendo a las distancias que se observan entre los lineamientos de la política educativa y las posibilidades de concreción de las mismas, ante la persistencia de sistemas de pensamiento tendientes más a la normalización que a la apertura y búsquedas de nuevas formas en la relación pedagógica.

En este artículo se da a conocer parte de los resultados de la tesis doctoral "*La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente*". El objetivo es poner a consideración las características que asume el tratamiento de la diversidad cultural en espacios de formación profesoral en contextos urbanos según los reconocimientos que hacen estudiantes avanzados desde sus propias experiencias. Así mismo problematizar los componentes que conformaron éstas construcciones subjetivas acerca de las funciones de la formación docente según los lineamientos de la política educativa de formación actual.

SOBRE EL ESCENARIO Y LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Se centró la mirada en la provincia de Salta, que cuenta con un importante desarrollo socioeconómico, contrastes culturales propios de los espacios de tránsitos fronterizos nacionales (*Jujuy, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca*) e internacionales (*Bolivia, Paraguay y Chile*), y con destacado crecimiento cuantitativo en las últimas dos décadas de su oferta educativa de nivel superior en formación docente. Para esta presentación se ponen en consideración los resultados de un grupo en particular, 52 participantes estudiantes pertenecientes al tercer y cuarto año de profesorado en Educación Primaria de un instituto del centro de la ciudad de la capital de Salta.

La participación voluntaria de los participantes estuvo precedida de la presentación del instrumento y sus particularidades, se explicito la fundamentación del mismo en tanto guía para abordar de forma anónima algunas dimensiones de sus vidas como estudiantes y el tipo de relaciones que se ven involucradas en este proceso.

Aproximarse a la vida de los institutos de formación docente se justifica en tanto su trama relacional contiene información sobre las estrategias que se construyen para acceder a un *campo* cada vez más complejo, que tiene que responder a múltiples demandas, siendo la atención y el respeto por la diversidad cultural un nuevo imperativo que contradice la histórica función de homogeneización de la cultura de la población.

Souto (2010) sostiene que “la formación constituye un campo de problemas, no es un objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, ni discreto. La multiplicidad y la diversidad la atraviesan tanto si aludimos a su aspecto socio-organizativo como al proceso de formación en el sujeto.” (p.85).

Conocer el sentido subjetivo (Gonzales Rey, 1997) que los diferentes actores institucionales otorgan a sus propias estrategias de reconocimiento y a la relación con la diversidad cultural permitió interpretar las dinámicas de adaptación, mejora y resistencia ante las nuevas legislaciones.

Los sujetos construyen estos sentidos en forma individual pero a partir de su inserción procesual, histórica y social en diferentes escenarios sociales, permitiendo concebir la posibilidad de mutua influencia entre lo social y lo individual, abriendo la posibilidad a la transformación o continuidad del *campus* y del *habitus*, en el sentido expuesto por Bourdieu (2005), que caracterizan la actuación de los sujeto en espacios específicos.

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Lo metodológico, constituye una dimensión de la investigación particularmente rica y compleja, es la aproximación a lo que se desea estudiar mediante estrategias, procedimientos, técnicas que permiten la reconstrucción de un recorte de la realidad, aproximación siempre parcial y provisoria sobre un problema y sujetos específicos.

En esta oportunidad se darán a conocer datos recopilados mediante la aplicación de cuestionarios¹ que posibilitaron un mapeo general del perfil de estos estudiantes y una primera aproximación a las prácticas pedagógicas en relación a la atención de la diversidad. Contar con este importante caudal de información fue clave para identificar núcleos emergentes y denominadores comunes en la conformación de los futuros profesores.

Con este instrumento se indagó acerca de los componentes y trayectos que se ven involucrados en la *elección de carrera*, el *reconocimiento del campo* y el *desarrollo de estrategias* para permanecer en el mismo y la *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad.

El cuestionario es un instrumento que permite según Abric (2001:56), entre otras cuestiones, poner en dialogo dos coordenadas: permite introducir aspectos cuantitativos respecto a la cobertura y alcance que se puede llegar a tener, dando independencia en el tiempo y espacio en los que se puedan completar, sumando al análisis cuantitativo el contenido, que permite identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos.

Por otra parte el cuestionario, también se vincula a las posibilidades de *estandarización*, en cuanto a la aplicación e intervención del investigador, reduce los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta). No obstante es sabido que también presenta limitaciones a la potencial riqueza del relato del participante del estudio.

Frente a estas limitaciones se planteó como recurso incorporar a los cuestionarios dos tipos de preguntas, preguntas fácticas y preguntas sobre experiencias subjetivas. Las preguntas fácticas permitieron construir una tipificación acerca de los sujetos que estudian en estos profesados, las preguntas sobre experiencias subjetivas refieren a las inclinaciones,

¹ Al estar esta investigación en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y los futuros docentes con respeto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la Provincia de Santa Fe*, del Instituto de Ciencias de la Educación Rosario (IRICE-CONICET-UNR) se recuperó la riqueza de sus Cuestionario, con las pertinentes adecuaciones a los objetivos particulares del trabajo de investigación doctoral y la realidad de los contextos indagados.

preferencias, prejuicios, ideas, miedos y convicciones acerca del trayecto formativo en tiempo presente.

En el marco de este artículo presentamos parte de los resultados y conclusiones del eje *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad, con la participación de 52 participantes.

RESULTADOS

En la construcción de esta fotografía sobre la atención a la diversidad en el profesorado, se enfocó en retratar como son significadas las actividades institucionales en torno a la temática de la diversidad. Se presentan extractos de algunas de las respuestas de los participantes, en tanto sus palabras expresan el sentido subjetivo que han construido desde las experiencias puestas a disposición por la institución y las experiencias construidas desde la implicación de los estudiantes en distintas actividades.

Experiencias institucionales de integración en general

Se inició este recorrido con una pregunta general, para conocer si *participaron en alguna actividad institucional*. El 31 estudiantes reconocen haber participado alguna vez en actividades de integración, la mayoría de las respuesta se refieren al curso de ingreso de la carrera que actualmente cursan, instancia que denominan “*el curso de ingreso*” (10 participantes), “*el curso de nivelación*” (10 participantes), “*el curso de ambientación*” (11 participantes) estas múltiples clasificaciones sobre la misma actividad remiten a la falta de claridad en la finalidad de este periodo, según la percepción de los estudiantes.

“Sí, al comienzo del primer año tuvimos un curso de ambientación para luego rendir el examen de ingreso a la carrera” (Cuest. N° 42)

“Si al inicio de clases en primer año pero no fue nada significativo, como que pasa desapercibida esta situación” (Cuest. N° 03)

“No, no se realizan actividades de integración en la institución (lo único que hicimos fue el curso de nivelación en primer año al comienzo)” (Cuest. N° 18)

Esta institución cuenta con un cupo limitado para el ingreso de los estudiantes. Este dato resulta relevante en tanto el curso de ingreso o de nivelación es considerado, por la institución, un

periodo de apoyo y nivelación previo al examen de ingreso, el mismo tiene carácter eliminatorio. No está pensado ni diseñado como un periodo para la atención a la diversidad cultural.

Por otra parte un número menor enuncia su participación en actividades que no están contempladas bajo el rótulo de atención a la diversidad o como actividad de inclusión, pero que son significadas como espacios de encuentro formativos que permiten el reconocimiento de los *otros*, el reconocimiento de lo *diverso* y de lo *común*.

“Participo de un congreso, reuniones de delegados y estudiantes que si bien no eran para eso me llevaron a la integración, me ayudo para conocer más a mis compañeros y otros alumnos del instituto, otro acontecimiento fue la semana del estudiante” (Cuest. N°10)

“Sí, participamos de una olimpiada en Salta, de integración de terciarios” (Cuest. N°51)

“He participado de un taller de Lenguaje Corporal conjuntamente con los estudiantes de la Universidad, para la capacitación en formación docente” (Cuest N°22)

Quienes expresan no haber participado de ninguna experiencia, reconocen que la institución cuenta con algunos eventos y espacios donde ellos creen que se aborda el tema pero que no les es suficiente, ni adecuado a sus inquietudes.

“Hasta ahora no he participado de otras experiencias, porque no hay mucha difusión cuando se organiza algo” (Cuest N°01)

“No porque trabajo para poder seguir estudiando” (Cuest N°27)

“Solamente en la carrera nos dieron la materia Integración Educativa. Como residente me encontré con diversos casos de los cuales no tuve ni siquiera un diagnóstico” (Cuest N°12)

La histórica forma de aproximar educación y diversidad desde el *deber ser* de las prácticas y los comportamientos continúa vinculada a los rasgos de la educación normalizadora, no obstante los espacios y actividades de libre asistencia e implicación son aquello que los estudiantes reconocen como experiencias que permiten integración e intercambios.

Estrategias institucionales que atiendan a la diversidad en el ingreso de la carrera

Una vez explicitada su participación en actividades generales de integración y/o de inclusión, se profundizó en los sentidos construidos en torno a las prácticas pedagógicas asumidas por la institución. Se interrogó sobre que estrategias de atención a la diversidad **que se planean**, en particular durante el ingreso a la carrera. Esta pregunta permitió reconocer sentidos acerca de las representaciones de *lo diverso* que han construidos estos estudiantes desde la propia experiencia en el inicio de la carrera de profesorado.

Un importante número de participantes (19) dicen no reconocer estrategias de atención a la diversidad en el año de ingreso, no obstante destacan la diversidad de trayectorias educativas, los diferentes puntos de partida para la apropiación de los contenidos formales, perciben la necesidad de *nivelar* como condición para un trabajo en forma homogénea. Sus expresiones tienden a ubicar el esfuerzo de *adecuación* como responsabilidad más bien del estudiante que del docente ante las diferentes necesidades para aproximarse a la propuesta curricular.

“Nunca. En el ingreso se tendía a una homogeneización de saberes básicos para comenzar a cursar” (Cuest N°50)

“No, nunca, siempre se dio por entendido que en el nivel terciario todos tenemos los mismos ritmos de aprendizaje y el hecho de estar en estudios superiores supone que manejamos ciertos contenidos” (Cuest N°35)

“El curso de ingreso creo se puede aproximar a tal idea, pero no porque de todos modos cuando empezaron a dictar las clases era igualdad absoluta para todos (Cuest N°47)

Trece de los estudiantes que completaron los cuestionarios dicen haber participado de actividades que atendían a la diversidad cultural en el periodo de ingreso, sin dar ninguna especificación al respecto. Por otra parte un grupo de igual número (13) reconoce como estrategias de atención a la diversidad a las *asistencias económicas* a grupos específicos. Se observa una concepción de la diversidad vinculada a carencias materiales y ligadas al *origen étnico* de los sujetos, esto refuerza las relaciones entre situación económica y acceso educativo.

“Se plantearon cosas como una ayuda económica para chicos pertenecientes a pueblos originarios, eso es todo” (Cuest N°41)

“Si se dieron becas a los alumnos del interior” (Cuest N°06)

“Yo tengo conocimiento que sí, sé que se implementaron becas para alumnos de comunidades originarias y algunas ayudas económicas para alumnos con dificultades para sustentar sus estudios. En el aspecto curricular desconozco si se tienen en cuenta” (Cuest N°30)

La tercera respuesta reconoce lo curricular como un aspecto a tener cuenta para la atención a la diversidad. Esta mención es muy importante, en tanto la dimensión curricular, en general no fue considerada por este grupo de estudiantes como un componente destacado en las acciones que se reconoce asume la institución.

Las relaciones entre déficit, carencia y diversidad, están instaladas en la construcción subjetiva de un *otro*, que es diferente a *nosotros* en tanto sujeto carente que requiere ser asistido. Es un *otro incompleto*, necesitado antes que ser considerado como sujeto de derecho. La contradicción entre las acciones de asistencia y las declaraciones oficiales de reconocimiento de la diferencia se resuelven según las posibilidades, recursos y cultura de cada instituto de

formación.

Un tercer grupo, también conformado por siete estudiantes, respondió desde una percepción diferente acerca de la atención a la diversidad, considerando la propuesta de enseñanza individual según cada docente. No reconocen una decisión institucional sobre el tema, sino del orden personal por parte de los profesores.

“No siempre, sólo algunos profesores los plantean” (Cuest N°13)

“En algunos casos si, si la metodología o estrategias utilizadas fallaban, se adoptaba otras. En otros casos se sigue con la modalidad “conductista” por así decirlo” (Cuest N°49)

“Esto forma parte del concepto de cada profesor, algunos tienen un libreto y no salen de él, otros son cambiantes según la diversidad” (Cuest N°25)

Si la atención a la diversidad es una opción personal y no un proyecto educativo esto vulnera las diversas necesidades de los estudiantes y revela dificultades para gestar un proyecto que no sólo renueve el marco normativo de referencia, sino que impacte en las concepciones y tradiciones de formación docente.

Posibles causas de deserción identificadas por los estudiantes

La expansión de la educación superior y el crecimiento de la oferta de carreras docentes, tuvo como correlato un importante crecimiento en la matrícula de ingreso, no obstante este crecimiento no se refleja en el número de egresos. Esta situación se presenta en los institutos participantes de este estudio, por lo que indagamos cómo es percibido este fenómeno por los estudiantes que consiguen permanecer en la carrera.

Ante la pregunta si *recuerdan alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera*, un grupo de 14 participantes dicen haber percibido que las causas de abandono estuvieron relacionadas a *dificultades de aprendizaje*. Estas dificultades fueron descritas en relación a la complejidad y cantidad de los contenidos.

“Si, muchos abandonaron porque se enseñaban muchos temas en diversas materias y se daba por aprendido, sin tener en cuenta las dificultades de aprendizaje por lo que muchos quedaron en condición de alumnos libre y abandonaron” (Cuest N°05)

“He tenido compañeros que abandonaron por no seguir el ritmo en todas las materias, algunas las llevan muy bien y las otras las desaprobaron, eso les bajo mucho la autoestima y abandonaron” (Cuest N°29)

“Creo que el abandono de algunos compañeros fue el no poder encontrar un grupo con características similares, en cuanto a lo relacionado al estudio y responsabilidad, y parecieran perder las ganas con las que ingresaron de a poco.” (Cuest N°52)

Adecuarse a los tiempos formales asignados para la construcción de los aprendizajes, es un requerimiento que impacta en la vida de los estudiantes. El tiempo como factor decisivo en la organización del proceso de formación actúa anulando la diversidad y singularidad de los procesos de aprendizajes. En términos de Sousa Santos (2010), la epistemología de las ausencias actúa naturalizando el tiempo, definiendo quienes pueden estar incluidos y quienes no pueden incorporarse al campo educativo, tiempo y espacio homogéneos se imponen desde una lógica formal normativa que no siempre coincide con los tiempos y espacios por los que transitan los estudiante para transformar clases y contenidos en experiencia de aprendizaje.

Seis estudiantes compartieron relatos describiendo escenas de *tensión entre docente y estudiante*, las discrepancias entre las solicitudes de docentes y las posibilidades de respuestas de los estudiantes, fueron identificaron como causal del abandono de la carrera.

“A una compañera en segundo año, la profesora le exigió que pasara al frente y ella se negó y fue tanta la insistencia de la profesora que mi compañera salió llorando y abandono” (Cuest N°07)

“Hubo profesores que criticaban la forma de vestir de algunos estudiantes, se encargaban de humillar a los alumnos de acuerdo a los resultados de sus exámenes” (Cuest N°16)

“Un profesor trató de una manera muy irrespetuosa a una compañera delante de todos nosotros y ella no volvió más” (Cuest N°36)

“Hay un profesor que se dirigía hacia nosotros diciendo que no servimos, no somos capaces, que damos vergüenza y que deberíamos dejar la carrera, algunos lo escucharon y abandonaron” (Cuest N°43)

La resolución del conflicto impacta sobre la dinámica general de la clase y sobre la vida de todos los estudiantes, tiene un efecto pedagógico disciplinador, que en estos casos, anula todo reclamo como derecho legítimo y deja impune todo exceso y falta de negociación, dejando ubicadas estas escenas en un plano de recuerdo o anécdota.

Otra de causa reconocida como motivo de abandono, según seis estudiantes, refieren a situaciones de orden personal. Observan la organización del tiempo como el factor fundamental y decisivo.

“Sí, de dos compañeras por embarazo y otras compañeras por falta de tiempo ya que trabajan y llegaban tarde” (Cuest N°15)

“La falta de tiempo para el estudio, ya que la mayoría son madres con varios hijos. La diversidad de edad y conocimiento” (Cuest N°19)

“Por la falta de dinero y que no recibían apoyo de sus padres y porque se dieron cuenta que así no podrían seguir y creo que también porque son demasiadas materias para ellos y que es una carrera muy larga” (Cuest N°48)

Cinco estudiantes cuentan como principal motivo del abandono de la carrera la falta de

recursos económicos y los inconvenientes que esta cuestión acarrea, impidiendo la dedicación del tiempo de estudio y en términos de la temática de nuestra investigación refieren directamente a las reales posibilidades de inclusión y de atención a la diversidad.

“Sí, no poder cumplir los requisitos de regularidad lo que lleva a “quedar libre”, en otros por tener que priorizar el trabajo para obtener ingresos económicos, por sobre los estudios”

“La falta de capital para el boleto” (Cuest N°04)

“La mayoría de mis compañeros que abandonaron fueron por problemas de trabajo, otras por no tener quien cuide a sus hijos, otras vivían lejos y no tenían recursos para afrontar el pasaje de todos los días” (Cuest N°34)

A este ítem no respondieron quince estudiantes, se infiere que se trata de estudiantes que trabajan individualmente o de estudiantes que habiendo conformado grupos de estudio, él mismo no ha perdido ningún integrante.

Permanecer para aprender y aprender para permanecer es la tensión que define las respuestas a este ítem. Aprender contenidos y aprender a resistir e incorporar las lógicas que cada docente construye en su espacio curricular.

Formación/Capacitación en Diversidad

La pregunta referida a experiencias institucionales centradas en la diversidad permitió acceder a identificaciones puntuales realizadas desde la propia experiencia formativa de los estudiantes en el profesorado.

Siendo el tema central es llamativo que más de la mitad de los participantes (32) declaren no haber recibido ninguna formación o capacitación en torno a la diversidad, sumado a cinco estudiantes que no responden a la pregunta. Un grupo de quince participantes reconocen que la diversidad como tema de estudio es objeto de referencias en diferentes espacios curriculares. Se expresan sobre la relevancia del tema y su importancia como una realidad que tendrán que enfrentar en su profesión. Sin embargo sus experiencias se centran en una formación práctica (Soria, 2005), que no reconoce la singularidad del propio contexto de desarrollo y actuación.

“Sí, en las materias de Problemática, Sujetos, Práctica, Didáctica más en profundidad, ya que en las otras también, pero no mucho” (Cuest N°11)

“Sí, en el seminario de Educación Sexual Integral que es una materia, correspondiente al 2do. Año de la carrera porque la temática se vinculó mucho con el abordaje de la materia”

“Sí, considero que toda la carrera, las materias apuntan a ello” (Cuest N°23)

“En la materia práctica docente dedicamos casi todo un cuatrimestre a la diversidad en las escuelas; porque es algo a lo que nos vamos a enfrentar durante toda nuestra

profesión” (Cuest N°40)

En la obra *Aprender y enseñar en contextos complejos*, Sagastizabal (2006) remite a la reflexión de la escuela como un sistema abierto que requiere estar en dialogo constante con los demás subsistemas sociales, para evitar la fragmentación y diálogos de culturas centradas en su propio funcionamiento institucional. En las respuestas de los estudiantes se plantean esfuerzos teóricos para comprender lo que sucederá “afuera” en las escuelas primarias donde se desempeñaran, sintiéndose la ausencia de reconocimientos, gestión y aprovechamiento de la diversidad sociocultural presente en las aulas del profesorado.

Además de reconocer las experiencias propiciadas desde lo institucional, los estudiantes al completar este apartado incorporaron a otros actores e instituciones que a partir de búsquedas personales se suman al proceso de su formación.

“Desde mi adolescencia aunque tenía que trabajar siempre estuve involucrada en compañías de teatro, títeres, música, porque siempre quise trabajar con niños” (Cuest N°02)

“Sí, realice cursos de violencia escolar y de TDA (trastorno déficit de atención con hiperactividad). Los realice a mediados de año. Los elegí hacer porque son dos problemáticas que se sufren mucho en las instituciones educativas creo que cómo docente necesito saber abordarla” (Cuest N°21)

“En la secundaria participe del centro de estudiantes, lidiar con eso es trabajar con la diversidad al permitirnos tener centro de estudiantes los directivos nos permitieron aprender algo que no estaba escrito en ningún lado, sería bueno tener un centro en el profesorado” (Cuest N°33)

Estas respuestas dan pistas de una búsqueda intencional para la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza que consideran la diversidad y de la necesidad de múltiples y simultáneos diálogos que aporten a la formación en sentido amplio.

Cuadro de síntesis del eje Identificación de experiencias formativas. Elaboración propia

Experiencias institucionales y diversidad					
¿Participo de experiencias institucionales de integración?	Si (31)*	No (20)	N/C (1)		
¿En el ingreso a la carrera se plantearon estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado?	Si (13)	No (19)	A veces (13)	NS/C (7)	
¿Recuerda alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera?	Aprendizaje (14)	Personales (12)	Económicas (5)	Relación con los docentes (6)	No (15)
¿Ha recibido capacitación referida a la diversidad? ¿De qué tipo, cuando, por qué?	Si (15)	No (32)	n/c (5)		

Discusión de los resultados

Argentina atraviesa un proceso progresivo de transformación profunda del sistema de formación docente, un cambio de paradigma en cuanto a la consideración de sus funciones y del proyecto cultural, pedagógico y político, se propone un enfoque de respeto y reivindicación de la diversidad cultural. Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación)

La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización. (P. 26)

Este proceso se desarrolla de formas singulares, con fuerte presencia de improntas del modelo normalista, en particular respecto a las formas de circulación del poder, sumado a las representaciones que se construyeron en torno al *otro* como un sujeto diferente, carente, menos capaz y hasta en ocasiones peligroso, representaciones heredadas del siglo pasado.

Estas persistencias se pueden reconocer desde las experiencias relatadas por los estudiantes, donde el ingreso a los estudios superiores conlleva un continuo proceso de reconocimiento, aceptación y acomodación por parte de los estudiantes a las reglas institucionales históricamente construidas, donde los circuitos de poder que poseen los docentes en ocasiones entran dispositivos de expulsión antes que de inclusión y reconocimiento de la diversidad.

Los reconocimientos positivos de la atención a la diversidad, no se indican en relación directa a disposiciones propiamente institucionales, sino al compromiso personal de docentes o de estudiantes que orientan sus esfuerzos hacia nuevas formas de relación. Prevalece un sentido individualista de adaptación, sin embargo también se reconoce que en el encuentro de un grupo de pares puede hacer la diferencia entre finalizar o abandonar la carrera.

Así mismo resulta revelador que los reconocimientos de atención a la diversidad cultural que se señalan a nivel institucional marca una tajante diferencia entre un “ellos” y “nosotros” siendo *ellos* los carentes a los que se asiste económicamente, sin observar en el “nosotros” diversidades a ser consideradas, que de forma implícita fueron expuestas al plantear las

dificultades de aprendizaje y las dinámicas de relación entre estudiantes y profesores.

CONSIDERACIONES FINALES

Reorientar el proyecto educativo de la formación docente para la educación primaria, llevara tiempo y requerirá de todo el ingenio didáctico pedagógico de los formadores, tanto como una profunda revisión de las formas de gestión y financiamiento. No obstante, a diario en las aulas se construyen, deconstruyen y reconstruyen estrategias y relaciones que son posibles en esta estructura y en este contexto político cultural y que hace dos décadas atrás habrían sido impensadas

En lo cotidiano se pueden descubrir tendencias del comportamiento social que constituyen puntos de ruptura con las características del comportamiento social dominante. Lo cotidiano, por supuesto, es una parte orgánica de la subjetividad social, cuyas manifestaciones son formas subjetivas en que aparecen configurados de forma directa y/o indirecta los diferentes procesos constituidos en otros niveles de la subjetividad social. (Gonzales Rey 1997, p. 174)

Siguiendo a Gómez Solano (2002:276) una de las cuestiones más difíciles de trabajar es el proceso de desestructuraciones del conocimiento aprendido, el esfuerzo del análisis crítico angustia, confronta al sujeto concreto con sus propias condiciones de vida, tanto aquellas vinculadas a la esfera cognoscitiva e intelectual, como afectiva-emocional y valórico-ideológica, significa privilegiar la capacidad de pensar ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que está ya definido como susceptible de organizar en contenidos teóricos. Las instituciones se ven interpeladas a responder a un formato y a una tradición que desconocen, los profesores fueron formados para homogenizar y no para atender a la diversidad.

El punto de partida es reconocer el enclaustramiento de los distintos ámbitos de producción del conocimiento, así como la fragmentación de la experiencia social y política colectiva, a partir de la cual los docentes quedaron privados de las discusiones que se desarrollan en otros campos del saber o de debates intelectuales que permanecen confinados en el ámbito que los vio nacer. Para unos y para otros, el cruce entre las inquietudes y experiencias docentes con otros lenguajes y espacios de la producción cultural, social y política es una opción enriquecedora. En ausencia de puentes fuertes, los problemas privados no llegan a constituirse, por falta de condensación, en causas colectivas. (Bauman, 2001 en Birgin 2006: 290)

Los desafíos para la tarea docente que derivan de estos escenarios, se presentan en más de una dimensión, lo estructural, lo profesional y lo personal. La necesidad de una justa redistribución que permita el acceso a los mínimos elementos significantes de la gramática de la

educación institucionalizada se hace indispensable como plataforma para el dialogo en y para la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude (Dir.) **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001

ALLIAUD, Andrea Orígenes de la profesión docente y la peculiar forma de vinculación con el saber. **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Tomo I**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, 1993. p. 71-89

BIRGIN, Alejandra. Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo. F. Terigi (Comp.) **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 267-294

----- La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio. (Comp.) **La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**., Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 221 – 239

BOURDIEU, Pierre **Capital cultural escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005

DE SOUSA SANTOS, Boaventura **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria Universidad de la República, 2010

GÓMEZ SOLLANO, Marcela Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman. En ----- (Coord.) **Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneo**. México: Universidad Autónoma de México, 2002. p. 257-296

GONZÁLEZ REY, Fernando **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Sao Paulo: EDUC. 1997

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (Coord.) **Aprender y enseñar y en contextos complejos**. Buenos Aires: Noveduc. 2006

SORIA, María Gabriela **Formación Práctica y contextos de Actuación. Una mirada desde lo sujetos de la Formación en los I.F.D.** Tesis de Maestría en Didáctica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 2005

SOUTO, Marta Elucidación crítica sobre la formación docente. **Revista Itinerarios Educativos**.
Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. 2010 Año 4, N° 4, p. 83-92

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN TORNO A LA DIVERSIDAD. EL CASO DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA SALTA, ARGENTINA

Lorena Elizabet Sanchez
lorenasanchez@conicet.gov.ar
Dra. en Ciencias de la Educación –
Universidad Nacional de Rosario
Profesora en la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Salta

Resumen

En las últimas décadas Argentina ha considerado central a las políticas educativas, la educación en general y la formación docente en particular son objeto de constantes debates, evaluaciones y modificaciones tendientes a la mejora. Entre otros avances y conquistas significativas se destaca la inclusión de colectivos sociales históricamente excluidos de la educación superior. En formación docente la atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma rompiendo una histórica tradición que tendió a la homogenización cultural. De acuerdo a las últimas legislaciones todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. Con la intención de conocer el sentido que estas orientaciones toman en contextos específicos, en este caso en Salta, provincia del norte de Argentina, se indagó sobre las particularidades que asume la formación docente frente a la diversidad cultural en contextos urbanos. Desde un enfoque cualitativo, y con la participación de estudiantes avanzados se reconocen las características que asume el tratamiento de la diversidad desde sus propias experiencias formativas en el profesorado. En este artículo se recuperan los resultados de la aplicación de un cuestionario a cincuenta y dos participantes. Así mismo se problematizan los componentes que conformaron estas construcciones subjetivas acerca de las funciones y rol de la formación docente según los lineamientos pasados y presentes de la política educativa.

Palabras Claves: Formación docente, diversidad cultural, sentidos subjetivos, experiencias formativas

INSTITUTIONAL EXPERIENCES ON DIVERSITY. FOR STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN SALTA PROVINCE, ARGENTINA

Summary

In recent decades Argentina has considered core educational policies, education in general and teacher training in particular are the subject of ongoing discussions, evaluations and modifications aimed at improvement. Among other advances and significant gains inclusion of historically excluded social groups higher education stands out. In teacher training attention to cultural diversity it is installed as a new paradigm breaking a historical tradition that tended to

cultural homogenization. According to the latest legislation all types and races professorships are challenged to meet and train and respect for cultural diversity. With the intention of knowing the sense that these guidelines take in specific contexts, in this case in Salta province in northern Argentina, was asked about the special features of teacher education to cultural diversity in urban contexts. From a qualitative approach, involving advanced students the characteristics that the treatment of diversity from their own formative experiences in the faculty are recognized. This article presents the results of a questionnaire to fifty two participants recover. Also the components that made these subjective constructions on the functions and role of teacher education as past and present educational policy guidelines are problematize.

Keywords: Teacher training, cultural diversity, subjective sense, formative experiences

INTRODUCCIÓN

En Argentina la formación docente se inicia en la ciudad de Paraná en el año 1869 con la creación de la Escuela Normal de Paraná, posteriormente se fundan otras escuelas normales en ciudades centrales del país. Siguiendo el análisis de Alliaud (1993) se puede afirmar que estas escuelas normales eran espacios para clases sociales acomodadas, y se presentaban como promesas de ascenso social para la nueva clase media. Parte del mandato fundacional de las escuelas normales era el generar una cultura nacional que acompañara la consolidación del reciente Estado y para ello se requería de maestras y maestros que educaran a todos los niños del país en una cultura homogénea y un idioma único.

A fines del siglo XIX y principio del XX Argentina presentaba un escenario caracterizado por múltiples diversidades, inmigrantes, criollos, originarios, que representaron la aparición de nuevas clases y grupos sociales, tanto como el ingreso de nuevas corrientes de ideas, elementos percibidos por las clases dirigentes oligárquicas como un peligro inminente a la reciente organización del Estado, por lo que los maestros y maestras eran considerados agentes claves para la formación del ciudadano.

La expansión de la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica tal como fuera sancionada por la Ley de Educación Común 1420 en 1884, se encontró con un territorio extenso y una población tan diversa como dispersa, por lo que en 1910 se crea la modalidad de escuelas “Normales Rurales”, para cubrir las necesidades educativas de niños en zonas rurales, un destino

poco deseable hasta entonces para los egresados normalistas. La creación de esta modalidad, dejó abierta la carrera no solo a las clases sociales en ascenso sino también a las clases sociales populares, en particular a las mujeres de clases populares. Se hace notable el proceso de diferenciación de la educación según la clase social de pertenencia y el emplazamiento geográfico.

Históricamente, los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribía ciertas características que los constituía con legitimidad para ocupar la posición docente: entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc. (...) Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características, que básicamente los construyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente: vocación, perfil académico, etc. (Birgin, 2000: 233)

Durante casi cien años el sistema de formación docente se mantuvo estable hasta que los cambios a nivel internacional y la adopción plena de un estado neoliberal presionaron por transformaciones a nivel curricular y de reorganización educativa. A principio de la década de los 90 se inició un proceso de sucesivas modificaciones en tendientes a la profesionalización docente y de descentralización del sistema educativo.

Será con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, que se legitima la transformación y reorientación de la educación en Argentina. La carrera docente se reordena de acuerdo a las retóricas de profesionalismos e incentivos económicos, estableciendo un quiebre respecto a la tradición docente normalista en cuanto a la docencia como vocación y entrega incondicional, no obstante estas transformaciones no tuvieron el mismo impacto en otros procesos de institucionalización de origen normalista como las gramáticas escolares de disciplina y orden.

Un nuevo giro en términos de políticas de estado se materializa a partir del 2003, inaugurando un nuevo ciclo para la formación docente, que resignifica las modificaciones constitucionales de 1994, que por primera vez reconocen los derechos, reivindicaciones y deudas con las comunidades originarias. Hasta ese entonces no habían tenido mayor impacto en el campo educativo.

Con la implementación del nuevo plan de gobierno iniciado en el año 2003, las políticas educativas asumen un nuevo rumbo expresado y sintetizado con la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 –quedando sin efecto la Ley Federal de Educación N°

24.195. La ley de Educación Nacional legisla e integra formalmente a todos los niveles del sistema educativo, se incorpora explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural, garantizando a los pueblos originarios una oferta educativa adecuada a sus necesidades y coherente con su cosmovisión y se establece un reconocimiento histórico de la reivindicación de derechos.

Éste reconocimiento instala modificaciones curriculares en la formación docente y en las expectativas institucionales. En particular en las carreras de profesorado, proponiendo un espacio formativo más horizontal, democrático e interdisciplinario, intentando superar los efectos disgregadores y desmovilizadores que dejó el modelo anterior.

La atención a la diversidad cultural se instala como un nuevo paradigma en la formación docente que históricamente tendió a la homogenización cultural, ahora todas las modalidades y carreras de profesorado tienen el desafío de atender y formar *en y para* el respeto por la diversidad cultural. La carrera de Profesorado en Educación Primaria fue una de las primeras a nivel nacional en poner en marcha los nuevos lineamientos, quedando en manos de las provincias las propuestas de modalidades específicas, siendo uno de los proyectos más ambiciosos la puesta en marcha de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria en la provincia de Salta, emplazados en zonas de alta densidad de poblaciones originarias.

Ante este panorama las prácticas cotidianas presentan nuevos desafíos y nuevas complejidades, escenas que ponen en contacto múltiples tensiones que provienen de la mística normalista, las trayectorias educativas de los estudiantes, las trayectorias profesionales de los profesores, la cultura institucional y el contexto en que habitan los actores de la formación.

Los avances legislativos y aperturas de carreras, sumado al desarrollo de sistemas de becas y creación de modalidades específicas, han logrado en educación superior una presencia progresiva de grupos sociales y culturales subalternizados. No obstante estos avances se cree necesario reflexionar acerca de la viabilidad y efectividad de los mismos en materia de inclusión, integración y reconocimiento de la diversidad cultural a la luz de las significaciones cualitativas que construyen los propios estudiantes al respecto.

Toda propuesta oficial de formación docente expresa parte del proyecto político nacional, en este sentido se considera que la formación docente es un espacio estratégico desde donde se

replica un tipo particular de pensamiento. Durante el proceso de formación docente los estudiantes deconstruyen, reconstruyen y refuerzan estereotipos en relación a sus futuros estudiantes, sus capacidades y modos de aprendizaje en la mayoría de los casos en estrecha relación a la clase social y origen étnico.

Se pretende aportar a la discusión sobre la atención de la diversidad cultural en la formación docente, atendiendo a las distancias que se observan entre los lineamientos de la política educativa y las posibilidades de concreción de las mismas, ante la persistencia de sistemas de pensamiento tendientes más a la normalización que a la apertura y búsquedas de nuevas formas en la relación pedagógica.

En este artículo se da a conocer parte de los resultados de la tesis doctoral *“La diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en Institutos de Formación Docente”*. El objetivo es poner a consideración las características que asume el tratamiento de la diversidad cultural en espacios de formación profesoral en contextos urbanos según los reconocimientos que hacen estudiantes avanzados desde sus propias experiencias. Así mismo problematizar los componentes que conformaron éstas construcciones subjetivas acerca de las funciones de la formación docente según los lineamientos de la política educativa de formación actual.

SOBRE EL ESCENARIO Y LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Se centró la mirada en la provincia de Salta, que cuenta con un importante desarrollo socioeconómico, contrastes culturales propios de los espacios de tránsitos fronterizos nacionales (*Jujuy, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca*) e internacionales (*Bolivia, Paraguay y Chile*), y con destacado crecimiento cuantitativo en las últimas dos décadas de su oferta educativa de nivel superior en formación docente. Para esta presentación se ponen en consideración los resultados de un grupo en particular, 52 participantes estudiantes pertenecientes al tercer y cuarto año de profesorado en Educación Primaria de un instituto del centro de la ciudad de la capital de Salta.

La participación voluntaria de los participantes estuvo precedida de la presentación del

instrumento y sus particularidades, se explicito la fundamentación del mismo en tanto guía para abordar de forma anónima algunas dimensiones de sus vidas como estudiantes y el tipo de relaciones que se ven involucradas en este proceso.

Aproximarse a la vida de los institutos de formación docente se justifica en tanto su trama relacional contiene información sobre las estrategias que se construyen para acceder a un *campo* cada vez más complejo, que tiene que responder a múltiples demandas, siendo la atención y el respeto por la diversidad cultural un nuevo imperativo que contradice la histórica función de homogeneización de la cultura de la población.

Souto (2010) sostiene que “la formación constituye un campo de problemas, no es un objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, ni discreto. La multiplicidad y la diversidad la atraviesan tanto si aludimos a su aspecto socio-organizativo como al proceso de formación en el sujeto.” (p.85).

Conocer el sentido subjetivo (Gonzales Rey, 1997) que los diferentes actores institucionales otorgan a sus propias estrategias de reconocimiento y a la relación con la diversidad cultural permitió interpretar las dinámicas de adaptación, mejora y resistencia ante las nuevas legislaciones.

Los sujetos construyen estos sentidos en forma individual pero a partir de su inserción procesual, histórica y social en diferentes escenarios sociales, permitiendo concebir la posibilidad de mutua influencia entre lo social y lo individual, abriendo la posibilidad a la transformación o continuidad del *campus* y del *habitus*, en el sentido expuesto por Bourdieu (2005), que caracterizan la actuación de los sujeto en espacios específicos.

ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Lo metodológico, constituye una dimensión de la investigación particularmente rica y compleja, es la aproximación a lo que se desea estudiar mediante estrategias, procedimientos, técnicas que permiten la reconstrucción de un recorte de la realidad, aproximación siempre parcial y provisoria sobre un problema y sujetos específicos.

En esta oportunidad se darán a conocer datos recopilados mediante la aplicación de

cuestionarios¹ que posibilitaron un mapeo general del perfil de estos estudiantes y una primera aproximación a las prácticas pedagógicas en relación a la atención de la diversidad. Contar con este importante caudal de información fue clave para identificar núcleos emergentes y denominadores comunes en la conformación de los futuros profesores.

Con este instrumento se indagó acerca de los componentes y trayectos que se ven involucrados en la *elección de carrera*, el *reconocimiento del campo y el desarrollo de estrategias* para permanecer en el mismo y la *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad.

El cuestionario es un instrumento que permite según Abric (2001:56), entre otras cuestiones, poner en dialogo dos coordenadas: permite introducir aspectos cuantitativos respecto a la cobertura y alcance que se puede llegar a tener, dando independencia en el tiempo y espacio en los que se puedan completar, sumando al análisis cuantitativo el contenido, que permite identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos.

Por otra parte el cuestionario, también se vincula a las posibilidades de *estandarización*, en cuanto a la aplicación e intervención del investigador, reduce los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta). No obstante es sabido que también presenta limitaciones a la potencial riqueza del relato del participante del estudio.

Frente a estas limitaciones se planteó como recurso incorporar a los cuestionarios dos tipos de preguntas, preguntas fácticas y preguntas sobre experiencias subjetivas. Las preguntas fácticas permitieron construir una tipificación acerca de los sujetos que estudian en estos profesorados, las preguntas sobre experiencias subjetivas refieren a las inclinaciones,

¹ Al estar esta investigación en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y los futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la Provincia de Santa Fe*, del Instituto de Ciencias de la Educación Rosario (IRICE-CONICET-UNR) se recuperó la riqueza de sus Cuestionario, con las pertinentes adecuaciones a los objetivos particulares del trabajo de investigación doctoral y la realidad de los contextos indagados.

preferencias, prejuicios, ideas, miedos y convicciones acerca del trayecto formativo en tiempo presente.

En el marco de este artículo presentamos parte de los resultados y conclusiones del eje *identificación de experiencias formativas* vinculadas a la diversidad, con la participación de 52 participantes.

RESULTADOS

En la construcción de esta fotografía sobre la atención a la diversidad en el profesorado, se enfocó en retratar como son significadas las actividades institucionales en torno a la temática de la diversidad. Se presentan extractos de algunas de las respuestas de los participantes, en tanto sus palabras expresan el sentido subjetivo que han construido desde las experiencias puestas a disposición por la institución y las experiencias construidas desde la implicación de los estudiantes en distintas actividades.

Experiencias institucionales de integración en general

Se inició este recorrido con una pregunta general, para conocer si *participaron en alguna actividad institucional*. El 31 estudiantes reconocen haber participado alguna vez en actividades de integración, la mayoría de las respuesta se refieren al curso de ingreso de la carrera que actualmente cursan, instancia que denominan “*el curso de ingreso*” (10 participantes), “*el curso de nivelación*” (10 participantes), “*el curso de ambientación*” (11 participantes) estas múltiples clasificaciones sobre la misma actividad remiten a la falta de claridad en la finalidad de este periodo, según la percepción de los estudiantes.

“Sí, al comienzo del primer año tuvimos un curso de ambientación para luego rendir el examen de ingreso a la carrera” (Cuest. N° 42)

“Si al inicio de clases en primer año pero no fue nada significativo, como que pasa desapercibida esta situación” (Cuest. N° 03)

“No, no se realizan actividades de integración en la institución (lo único que hicimos fue el curso de nivelación en primer año al comienzo)” (Cuest. N° 18)

Esta institución cuenta con un cupo limitado para el ingreso de los estudiantes. Este dato resulta relevante en tanto el curso de ingreso o de nivelación es considerado, por la institución, un

periodo de apoyo y nivelación previo al examen de ingreso, el mismo tiene carácter eliminatorio. No está pensado ni diseñado como un periodo para la atención a la diversidad cultural.

Por otra parte un número menor enuncia su participación en actividades que no están contempladas bajo el rótulo de atención a la diversidad o como actividad de inclusión, pero que son significadas como espacios de encuentro formativos que permiten el reconocimiento de los *otros*, el reconocimiento de lo *diverso* y de lo *común*.

“Participo de un congreso, reuniones de delegados y estudiantes que si bien no eran para eso me llevaron a la integración, me ayudo para conocer más a mis compañeros y otros alumnos del instituto, otro acontecimiento fue la semana del estudiante” (Cuest. N°10)

“Sí, participamos de una olimpiada en Salta, de integración de terciarios” (Cuest. N°51)

“He participado de un taller de Lenguaje Corporal conjuntamente con los estudiantes de la Universidad, para la capacitación en formación docente” (Cuest N°22)

Quienes expresan no haber participado de ninguna experiencia, reconocen que la institución cuenta con algunos eventos y espacios donde ellos creen que se aborda el tema pero que no les es suficiente, ni adecuado a sus inquietudes.

“Hasta ahora no he participado de otras experiencias, porque no hay mucha difusión cuando se organiza algo” (Cuest N°01)

“No porque trabajo para poder seguir estudiando” (Cuest N°27)

“Solamente en la carrera nos dieron la materia Integración Educativa. Como residente me encontré con diversos casos de los cuales no tuve ni siquiera un diagnóstico” (Cuest N°12)

La histórica forma de aproximar educación y diversidad desde el *deber ser* de las prácticas y los comportamientos continúa vinculada a los rasgos de la educación normalizadora, no obstante los espacios y actividades de libre asistencia e implicación son aquello que los estudiantes reconocen como experiencias que permiten integración e intercambios.

Estrategias institucionales que atiendan a la diversidad en el ingreso de la carrera

Una vez explicitada su participación en actividades generales de integración y/o de inclusión, se profundizó en los sentidos construidos en torno a las prácticas pedagógicas asumidas por la institución. Se interrogó sobre que estrategias de atención a la diversidad **que** se planean, en particular durante el ingreso a la carrera. Esta pregunta permitió reconocer sentidos acerca de las representaciones de *lo diverso* que han construidos estos estudiantes desde la propia experiencia en el inicio de la carrera de profesorado.

Un importante número de participantes (19) dicen no reconocer estrategias de atención a la diversidad en el año de ingreso, no obstante destacan la diversidad de trayectorias educativas, los diferentes puntos de partida para la apropiación de los contenidos formales, perciben la necesidad de *nivelar* como condición para un trabajo en forma homogénea. Sus expresiones tienden a ubicar el esfuerzo de *adecuación* como responsabilidad más bien del estudiante que del docente ante las diferentes necesidades para aproximarse a la propuesta curricular.

“Nunca. En el ingreso se tendía a una homogeneización de saberes básicos para comenzar a cursar” (Cuest N°50)

“No, nunca, siempre se dio por entendido que en el nivel terciario todos tenemos los mismos ritmos de aprendizaje y el hecho de estar en estudios superiores supone que manejamos ciertos contenidos” (Cuest N°35)

“El curso de ingreso creo se puede aproximar a tal idea, pero no porque de todos modos cuando empezaron a dictar las clases era igualdad absoluta para todos (Cuest N°47)

Trece de los estudiantes que completaron los cuestionarios dicen haber participado de actividades que atendían a la diversidad cultural en el periodo de ingreso, sin dar ninguna especificación al respecto. Por otra parte un grupo de igual número (13) reconoce como estrategias de atención a la diversidad a las *asistencias económicas* a grupos específicos. Se observa una concepción de la diversidad vinculada a carencias materiales y ligadas al *origen étnico* de los sujetos, esto refuerza las relaciones entre situación económica y acceso educativo.

“Se plantearon cosas como una ayuda económica para chicos pertenecientes a pueblos originarios, eso es todo” (Cuest N°41)

“Si se dieron becas a los alumnos del interior” (Cuest N°06)

“Yo tengo conocimiento que sí, sé que se implementaron becas para alumnos de comunidades originarias y algunas ayudas económicas para alumnos con dificultades para sustentar sus estudios. En el aspecto curricular desconozco si se tienen en cuenta” (Cuest N°30)

La tercera respuesta reconoce lo curricular como un aspecto a tener cuenta para la atención a la diversidad. Esta mención es muy importante, en tanto la dimensión curricular, en general no fue considerada por este grupo de estudiantes como un componente destacado en las acciones que se reconoce asume la institución.

Las relaciones entre déficit, carencia y diversidad, están instaladas en la construcción subjetiva de un *otro*, que es diferente a *nosotros* en tanto sujeto carente que requiere ser asistido. Es un *otro incompleto*, necesitado antes que ser considerado como sujeto de derecho. La contradicción entre las acciones de asistencia y las declaraciones oficiales de reconocimiento de la diferencia se resuelven según las posibilidades, recursos y cultura de cada instituto de

formación.

Un tercer grupo, también conformado por siete estudiantes, respondió desde una percepción diferente acerca de la atención a la diversidad, considerando la propuesta de enseñanza individual según cada docente. No reconocen una decisión institucional sobre el tema, sino del orden personal por parte de los profesores.

“No siempre, sólo algunos profesores los plantean” (Cuest N°13)
“En algunos casos si, si la metodología o estrategias utilizadas fallaban, se adoptaba otras. En otros casos se sigue con la modalidad “conductista” por así decirlo” (Cuest N°49)
“Esto forma parte del concepto de cada profesor, algunos tienen un libreto y no salen de él, otros son cambiantes según la diversidad” (Cuest N°25)

Si la atención a la diversidad es una opción personal y no un proyecto educativo esto vulnera las diversas necesidades de los estudiantes y revela dificultades para gestar un proyecto que no sólo renueve el marco normativo de referencia, sino que impacte en las concepciones y tradiciones de formación docente.

Posibles causas de deserción identificadas por los estudiantes

La expansión de la educación superior y el crecimiento de la oferta de carreras docentes, tuvo como correlato un importante crecimiento en la matrícula de ingreso, no obstante este crecimiento no se refleja en el número de egresos. Esta situación se presenta en los institutos participantes de este estudio, por lo que indagamos cómo es percibido este fenómeno por los estudiantes que consiguen permanecer en la carrera.

Ante la pregunta si *recuerdan alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera*, un grupo de 14 participantes dicen haber percibido que las causas de abandono estuvieron relacionadas a *dificultades de aprendizaje*. Estas dificultades fueron descritas en relación a la complejidad y cantidad de los contenidos.

“Si, muchos abandonaron porque se enseñaban muchos temas en diversas materias y se daba por aprendido, sin tener en cuenta las dificultades de aprendizaje por lo que muchos quedaron en condición de alumnos libre y abandonaron” (Cuest N°05)
“He tenido compañeros que abandonaron por no seguir el ritmo en todas las materias, algunas las llevan muy bien y las otras las desaprobaron, eso les bajo mucho la autoestima y abandonaron” (Cuest N°29)
“Creo que el abandono de algunos compañeros fue el no poder encontrar un grupo con características similares, en cuanto a lo relacionado al estudio y responsabilidad, y parecieran perder las ganas con las que ingresaron de a poco.” (Cuest N°52)

Adecuarse a los tiempos formales asignados para la construcción de los aprendizajes, es un requerimiento que impacta en la vida de los estudiantes. El tiempo como factor decisivo en la organización del proceso de formación actúa anulando la diversidad y singularidad de los procesos de aprendizajes. En términos de Sousa Santos (2010), la epistemología de las ausencias actúa naturalizando el tiempo, definiendo quienes pueden estar incluidos y quienes no pueden incorporarse al campo educativo, tiempo y espacio homogéneos se imponen desde una lógica formal normativa que no siempre coincide con los tiempos y espacios por los que transitan los estudiante para transformar clases y contenidos en experiencia de aprendizaje.

Seis estudiantes compartieron relatos describiendo escenas de *tensión entre docente y estudiante*, las discrepancias entre las solicitudes de docentes y las posibilidades de respuestas de los estudiantes, fueron identificaron como causal del abandono de la carrera.

“A una compañera en segundo año, la profesora le exigió que pasara al frente y ella se negó y fue tanta la insistencia de la profesora que mi compañera salió llorando y abandono” (Cuest N°07)

“Hubo profesores que criticaban la forma de vestir de algunos estudiantes, se encargaban de humillar a los alumnos de acuerdo a los resultados de sus exámenes” (Cuest N°16)

“Un profesor trató de una manera muy irrespetuosa a una compañera delante de todos nosotros y ella no volvió más” (Cuest N°36)

“Hay un profesor que se dirigía hacia nosotros diciendo que no servimos, no somos capaces, que damos vergüenza y que deberíamos dejar la carrera, algunos lo escucharon y abandonaron” (Cuest N°43)

La resolución del conflicto impacta sobre la dinámica general de la clase y sobre la vida de todos los estudiantes, tiene un efecto pedagógico disciplinador, que en estos casos, anula todo reclamo como derecho legítimo y deja impune todo exceso y falta de negociación, dejando ubicadas estas escenas en un plano de recuerdo o anécdota.

Otra de causa reconocida como motivo de abandono, según seis estudiantes, refieren a situaciones de orden personal. Observan la organización del tiempo como el factor fundamental y decisivo.

“Sí, de dos compañeras por embarazo y otras compañeras por falta de tiempo ya que trabajan y llegaban tarde” (Cuest N°15)

“La falta de tiempo para el estudio, ya que la mayoría son madres con varios hijos. La diversidad de edad y conocimiento” (Cuest N°19)

“Por la falta de dinero y que no recibían apoyo de sus padres y porque se dieron cuenta que así no podrían seguir y creo que también porque son demasiadas materias para ellos y que es una carrera muy larga” (Cuest N°48)

Cinco estudiantes cuentan como principal motivo del abandono de la carrera la falta de

recursos económicos y los inconvenientes que esta cuestión acarrea, impidiendo la dedicación del tiempo de estudio y en términos de la temática de nuestra investigación refieren directamente a las reales posibilidades de inclusión y de atención a la diversidad.

“Sí, no poder cumplir los requisitos de regularidad lo que lleva a “quedar libre”, en otros por tener que priorizar el trabajo para obtener ingresos económicos, por sobre los estudios”

“La falta de capital para el boleto” (Cuest N°04)

“La mayoría de mis compañeros que abandonaron fueron por problemas de trabajo, otras por no tener quien cuide a sus hijos, otras vivían lejos y no tenían recursos para afrontar el pasaje de todos los días” (Cuest N°34)

A este ítem no respondieron quince estudiantes, se infiere que se trata de estudiantes que trabajan individualmente o de estudiantes que habiendo conformado grupos de estudio, él mismo no ha perdido ningún integrante.

Permanecer para aprender y aprender para permanecer es la tensión que define las respuestas a este ítem. Aprender contenidos y aprender a resistir e incorporar las lógicas que cada docente construye en su espacio curricular.

Formación/Capacitación en Diversidad

La pregunta referida a experiencias institucionales centradas en la diversidad permitió acceder a identificaciones puntuales realizadas desde la propia experiencia formativa de los estudiantes en el profesorado.

Siendo el tema central es llamativo que más de la mitad de los participantes (32) declaren no haber recibido ninguna formación o capacitación en torno a la diversidad, sumado a cinco estudiantes que no responden a la pregunta. Un grupo de quince participantes reconocen que la diversidad como tema de estudio es objeto de referencias en diferentes espacios curriculares. Se expresan sobre la relevancia del tema y su importancia como una realidad que tendrán que enfrentar en su profesión. Sin embargo sus experiencias se centran en una formación práctica (Soria, 2005), que no reconoce la singularidad del propio contexto de desarrollo y actuación.

“Sí, en las materias de Problemática, Sujetos, Práctica, Didáctica más en profundidad, ya que en las otras también, pero no mucho” (Cuest N°11)

“Sí, en el seminario de Educación Sexual Integral que es una materia, correspondiente al 2do. Año de la carrera porque la temática se vinculó mucho con el abordaje de la materia”

“Sí, considero que toda la carrera, las materias apuntan a ello” (Cuest N°23)

“En la materia práctica docente dedicamos casi todo un cuatrimestre a la diversidad en las escuelas; porque es algo a lo que nos vamos a enfrentar durante toda nuestra

profesión” (Cuest N°40)

En la obra *Aprender y enseñar en contextos complejos*, Sagastizabal (2006) remite a la reflexión de la escuela como un sistema abierto que requiere estar en diálogo constante con los demás subsistemas sociales, para evitar la fragmentación y diálogos de culturas centradas en su propio funcionamiento institucional. En las respuestas de los estudiantes se plantean esfuerzos teóricos para comprender lo que sucederá “afuera” en las escuelas primarias donde se desempeñaran, sintiéndose la ausencia de reconocimientos, gestión y aprovechamiento de la diversidad sociocultural presente en las aulas del profesorado.

Además de reconocer las experiencias propiciadas desde lo institucional, los estudiantes al completar este apartado incorporaron a otros actores e instituciones que a partir de búsquedas personales se suman al proceso de su formación.

“Desde mi adolescencia aunque tenía que trabajar siempre estuve involucrada en compañías de teatro, títeres, música, porque siempre quise trabajar con niños” (Cuest N°02)

“Sí, realice cursos de violencia escolar y de TDA (trastorno déficit de atención con hiperactividad). Los realice a mediados de año. Los elegí hacer porque son dos problemáticas que se sufren mucho en las instituciones educativas creo que cómo docente necesito saber abordarla” (Cuest N°21)

“En la secundaria participe del centro de estudiantes, lidiar con eso es trabajar con la diversidad al permitirnos tener centro de estudiantes los directivos nos permitieron aprender algo que no estaba escrito en ningún lado, sería bueno tener un centro en el profesorado” (Cuest N°33)

Estas respuestas dan pistas de una búsqueda intencional para la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza que consideran la diversidad y de la necesidad de múltiples y simultáneos diálogos que aporten a la formación en sentido amplio.

Cuadro de síntesis del eje Identificación de experiencias formativas. Elaboración propia

Experiencias institucionales y diversidad					
¿Participo de experiencias institucionales de integración?	Si (31)*	No (20)	N/C (1)		
¿En el ingreso a la carrera se plantearon estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado?	Si (13)	No (19)	A veces (13)	NS/C (7)	
¿Recuerda alguna situación de ex compañeros vinculada al abandono de la carrera?	Aprendizaje (14)	Personales (12)	Económicas (5)	Relación con los docentes (6)	No (15)
¿Ha recibido capacitación referida a la diversidad? ¿De qué tipo, cuando, por qué?	Si (15)	No (32)	n/c (5)		

Discusión de los resultados

Argentina atraviesa un proceso progresivo de transformación profunda del sistema de formación docente, un cambio de paradigma en cuanto a la consideración de sus funciones y del proyecto cultural, pedagógico y político, se propone un enfoque de respeto y reivindicación de la diversidad cultural. Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación)

La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización. (P. 26)

Este proceso se desarrolla de formas singulares, con fuerte presencia de improntas del modelo normalista, en particular respecto a las formas de circulación del poder, sumado a las representaciones que se construyeron en torno al *otro* como un sujeto diferente, carente, menos capaz y hasta en ocasiones peligroso, representaciones heredadas del siglo pasado.

Estas persistencias se pueden reconocer desde las experiencias relatadas por los estudiantes, donde el ingreso a los estudios superiores conlleva un continuo proceso de reconocimiento, aceptación y acomodación por parte de los estudiantes a las reglas institucionales históricamente construidas, donde los circuitos de poder que poseen los docentes en ocasiones entran dispositivos de expulsión antes que de inclusión y reconocimiento de la diversidad.

Los reconocimientos positivos de la atención a la diversidad, no se indican en relación directa a disposiciones propiamente institucionales, sino al compromiso personal de docentes o de estudiantes que orientan sus esfuerzos hacia nuevas formas de relación. Prevalece un sentido individualista de adaptación, sin embargo también se reconoce que en el encuentro de un grupo de pares puede hacer la diferencia entre finalizar o abandonar la carrera.

Así mismo resulta revelador que los reconocimientos de atención a la diversidad cultural que se señalan a nivel institucional marca una tajante diferencia entre un “ellos” y “nosotros” siendo *ellos* los carentes a los que se asiste económicamente, sin observar en el “nosotros” diversidades a ser consideradas, que de forma implícita fueron expuestas al plantear las

dificultades de aprendizaje y las dinámicas de relación entre estudiantes y profesores.

CONSIDERACIONES FINALES

Reorientar el proyecto educativo de la formación docente para la educación primaria, llevara tiempo y requerirá de todo el ingenio didáctico pedagógico de los formadores, tanto como una profunda revisión de las formas de gestión y financiamiento. No obstante, a diario en las aulas se construyen, deconstruyen y reconstruyen estrategias y relaciones que son posibles en esta estructura y en este contexto político cultural y que hace dos décadas atrás habrían sido impensadas

En lo cotidiano se pueden descubrir tendencias del comportamiento social que constituyen puntos de ruptura con las características del comportamiento social dominante. Lo cotidiano, por supuesto, es una parte orgánica de la subjetividad social, cuyas manifestaciones son formas subjetivas en que aparecen configurados de forma directa y/o indirecta los diferentes procesos constituidos en otros niveles de la subjetividad social. (Gonzales Rey 1997, p. 174)

Siguiendo a Gómez Solano (2002:276) una de las cuestiones más difíciles de trabajar es el proceso de desestructuraciones del conocimiento aprendido, el esfuerzo del análisis crítico angustia, confronta al sujeto concreto con sus propias condiciones de vida, tanto aquellas vinculadas a la esfera cognoscitiva e intelectual, como afectiva-emocional y valórico-ideológica, significa privilegiar la capacidad de pensar ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que está ya definido como susceptible de organizar en contenidos teóricos. Las instituciones se ven interpeladas a responder a un formato y a una tradición que desconocen, los profesores fueron formados para homogenizar y no para atender a la diversidad.

El punto de partida es reconocer el enclaustramiento de los distintos ámbitos de producción del conocimiento, así como la fragmentación de la experiencia social y política colectiva, a partir de la cual los docentes quedaron privados de las discusiones que se desarrollan en otros campos del saber o de debates intelectuales que permanecen confinados en el ámbito que los vio nacer. Para unos y para otros, el cruce entre las inquietudes y experiencias docentes con otros lenguajes y espacios de la producción cultural, social y política es una opción enriquecedora. En ausencia de puentes fuertes, los problemas privados no llegan a constituirse, por falta de condensación, en causas colectivas. (Bauman, 2001 en Birgin 2006: 290)

Los desafíos para la tarea docente que derivan de estos escenarios, se presentan en más de una dimensión, lo estructural, lo profesional y lo personal. La necesidad de una justa redistribución que permita el acceso a los mínimos elementos significantes de la gramática de la

educación institucionalizada se hace indispensable como plataforma para el dialogo en y para la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude (Dir.) **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

ALLIAUD, Andrea Orígenes de la profesión docente y la peculiar forma de vinculación con el saber. **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Tomo I**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, 1993. p. 71-89.

BIRGIN, Alejandra. Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo. F. Terigi (Comp.) **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 267-294.

----- La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudêncio. (Comp.) **La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**., Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 221 – 239.

BOURDIEU, Pierre **Capital cultural escuela y espacio social**. Bueno Aires: Siglo XXI, 2005.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria Universidad de la República, 2010.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman. En ----- (Coord.) **Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneo**. México: Universidad Autónoma de México, 2002. p. 257-296.

GONZÁLEZ REY, Fernando **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Sao Paulo: EDUC. 1997.

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (Coord.) **Aprender y enseñar y en contextos complejos**. Buenos Aires: Noveduc. 2006.

SORIA, María Gabriela **Formación Práctica y contextos de Actuación. Una mirada desde lo sujetos de la Formación en los I.F.D**. Tesis de Maestría en Didáctica. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 2005.

SOUTO, Marta Elucidación crítica sobre la formación docente. **Revista Itinerarios Educativos**.

Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. 2010 Año 4, N° 4, p. 83-92.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES ACERCA DE SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

José Walter Rego Resende
josewalterresende@hotmail.com
Mestrando em Psicologia - Univasf
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Heleno Pereira Nunes
helenonunes.ead@gmail.com
Mestrando em Psicologia - Univasf
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Resumo

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a Educação a Distância (EaD) no âmbito das transformações ocorridas no cenário mundial no que tange aos fatores social, econômico e psicológico, ressaltando os aspectos concernentes a construção da subjetividade dos envolvidos no processo educativo dessa modalidade no contexto das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's). Na busca para compreender as transformações no contexto educacional, principalmente na EaD, foi reralizado, para tal objetivo, uma leitura sobre a temática, desde sua eclosão e expansão mediada pelas TIC's a partir da década de 1980 até os dias atuais e observações feitas por meio de relato de experiência docente durante quatro anos como professor tutor desta modalidade de ensino como recurso metodológico para delinear quais as suas imbricações e influências que marcam o surgimento de novos paradigmas da construção subjetiva no processo de ensino-aprendizagem e suas peculiaridades no desenvolvimento dos vínculos que sustentam a relação entre seus participantes, como mais uma forma de um modelo de construção subjetiva presente na EaD, seja no espaço presencial e virtual de forma síncrona ou assíncrona. Sendo esta uma possibilidade de um paradigma na formação da subjetividade humana contemporânea.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologia da Informação e Comunicação. Subjetividade.

DISTANCE EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT ITS IMPLICATIONS ON CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY

Abstract

This study aimed to reflect on Distance Education (Ead) under the transformations on the world stage with respect to social, economic and psychological factors, highlighting the aspects concerning the construction of the subjectivity of those involved in the educational process of this modality in context of Information and Communication Technology (ICT). In the quest to understand the changes in the educational context, especially in distance education , was used for this purpose , a literature review on the topic, since its emergence and expansion mediated by ICTs from the 1980s to the present day and observations made by means of teaching experience account for four years as a teacher tutor of this type of

education as a methodological resource to outline what their overlaps and influences que mark the emergence of new paradigms of Subjective construction in the teaching- learning process and its peculiarities the development of the ties que underpin the relationship between its participants, as another form of a building model subjective present in distance education , both in and virtual space synchronously or asynchronously. This being a possibility of a paradigm in the formation of contemporary human subjectivity.

Keywords: Distance Education. Technology of Information and Communication. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

O cenário mundial contemporâneo vem sendo, paulatinamente, transformado pelas Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC's. Os processos culturais, a política, a economia, a ciência e a educação estão inseridas num caleidoscópio fusional que tem reverberado no processo da construção subjetiva do sujeito.

De acordo com Axt (2003) e Lorieri (2008) a Educação, principalmente, a Educação a Distância (EaD) tem sido a modalidade marcada e forjada pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo no planejamento político pedagógico e metodológico no processo de ensino-aprendizagem.

Para Gonzáles Rey (2007) a configuração subjetiva do sujeito no espaço de ensino configura uma construção de saber decorrente de vários contextos relacionais, não objetiva ou pragmática, mas dialética. Esse processo, emerge uma nova estrutura inerente a organização de subjetividade do ser humano, na qual o simbólico se integra ao emocional, em um processo de formação de aprendizados consciente e intencional. Frente a isso, destaca-se a EaD como um paradigma na construção subjetiva de participantes envolvidos nessa modalidade educacional, uma vez que tal processo é estabelecido pela interação que os sujeitos tecem através do espaço, seja ele presencial ou virtual, sendo síncrono (quando há interação entre pessoas em tempo real) ou assíncrono (quando não há interação entre pessoas em tempo real).

O motivo de se estudar as transformações da EaD e suas influências sobre a subjetividade a partir da entrada das TIC's foram às mudanças observadas na construção da subjetividade dos participantes envolvidos nesta modalidade de ensino que são evidenciadas tanto nos estudos pesquisados, como os desenvolvidos por Levy (1999), Axt (2003), Rey

(2007), Lorieri (2008) e Souza (2011) quanto na experiência docente de um dos autores enquanto tutor virtual nos anos de 2008 e 2009 na Universidade Federal Rural de Pernambuco e de 2010 a 2012 no Instituto Federal de Pernambuco, na qual a Educação, no que tange a EaD, vem sendo modificada pela entrada das TIC's, em toda a sua estrutura. Neste sentido, isso é observado no comportamento dos sujeitos envolvidos, alunos, professores, coordenadores, tutores e gestores, principalmente em suas formas de ser e habitar o mundo.

Objetivou-se compreender neste trabalho, a construção da subjetividade dos envolvidos que estão inseridos no contexto da Educação a Distância. Com isso, torna-se necessário entender que a compreensão da EaD envolve três modalidades: 1. Modalidade Presencial (encontros quando tanto o professor tutor quanto os alunos estão presentes em um mesmo espaço físico - sala de aula, por exemplo), 2. Modalidade Virtual (quando os encontros entre professor tutor e aluno não são mediados em um espaço físico. As aulas são mediadas por meio de um suporte de difusão de informação - Internet, por exemplo) e 3. Modalidade Semipresencial (quando os encontros entre professor tutor e aluno não são totalmente presenciais, nem totalmente virtual. As aulas são divididas em uma parte presencial sendo a outra parte virtual). Neste trabalho é dado ênfase a experiência de professor tutor envolvendo a Modalidade Semipresencial. Ademais, para que tal perspectiva deste estudo pudesse ter sido viabilizada, foi realizado leituras em artigos e livros especializados nesta temática, especificamente aqueles publicados nos últimos 10 anos com o intuito de de descrever, sumariamente, o percurso da EaD no cenário mundial e brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

O surgimento e criação da Educação a Distância remonta há vários séculos passados, mas é precisamente a partir do século XIX é que encontram-se registros desta forma de educação que vem paulatinamente sendo divulgada e ampliada no Brasil e no mundo (LANDIM, 1997).

Barros (2003) aponta que já nos séculos XVII e XVIII com a Revolução Científica as cartas além de uma maneira de comunicação já eram utilizadas como forma de ensino e destaca que é nos Estados Unidos, mais precisamente no século XVIII, no ano de 1728, que se tem indícios da primeira utilização da modalidade de ensino a distância, através de um anúncio veiculado pelo jornal Gazeta de Boston, com a seguinte nota: *"Toda pessoa da*

região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston".

Para alcançar os lugares mais distantes, inacessíveis e chegar às pessoas que necessitavam de educação, foram utilizados como meios de veiculação da informação vários mecanismos, desde jornais até meios de transportes como instrumentos. Além de espaços como presídios, reformatórios e escolas rurais. Nesta dinâmica, com o uso da EaD principalmente no continente americano, a ideia ganha notoriedade e aos poucos adentra o continente europeu, espalhando-se pelo mundo.

No Brasil essa modalidade de ensino foi disseminada tardiamente. Os registros mais antigos datam do XX, nos anos de 1923, quando no Rio de Janeiro, ainda capital do Brasil, começa a funcionar a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. No entanto, somente décadas depois, em 1996 é que o governo brasileiro cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no qual estrutura a Educação no Brasil e, nesse arcabouço, a EaD ganhou espaço garantido, estabelecendo parâmetros neste segmento educacional que vem se desenvolvendo vertiginosamente na educação brasileira até os dias atuais. Porém, antes de adentrar na sua história, será explanado alguns conceitos de autores para contextualizar a modalidade da EaD.

A EaD tem sido apontada pelos autores Axt (2003), Lorieri (2008), Comin (2010) e Souza (2011) como um fator de mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem. As transformações têm sido realizadas através do processo interacional que as TIC's proporcionam aos participantes. A partir de tal perspectiva, aponta-se uma trilogia paradigmática em que a EaD, as TIC's e a subjetividade são fatores que fundamentam o processo educacional contemporâneo, ou seja, as mudanças inovadoras e significativas da EaD foram através da inserção e utilização das TIC's no planejamento político pedagógico e na metodologia do processo ensino-aprendizagem. Tal inserção mudou a forma de estabelecer os processos interativos entre professor-aluno a partir da possibilidade de ampliação, de uma intervenção e construção da subjetividade humana, na qual são vinculadas os processos cognitivo e afetivo-emocional.

A partir desta ideia pode-se compreender que a EaD se torna um paradigma na construção subjetiva dos sujeitos participantes envolvidos em tal modalidade, pois, a inserção da TIC's possibilita transformações na interação entre os sujeitos de forma que ela se coloca

como um dispositivo de estabelecer relações entre todos envolvidos no processo educativo da EaD.

Mais em que consiste ou fundamenta-se a EaD? Vasconcelos (2005) e Freitas (2005) conceituam a EaD como mais uma forma de ensino, por não ter consenso entre os autores uma definição específica do que venha a ser EaD. Eles apontam que em alguns casos a EaD pode ser parcialmente presencial ou totalmente a distância. Afirmam também que o ensino a distância era concebido como uma modalidade de ensino independente, onde o estudante tem autonomia para escolher o tempo e o lugar de estudo.

Para Moran (2009) e Alves (2011) a EaD é uma modalidade educacional, em que professores e alunos estão separados ou não pelo tempo e espaço. Pode ser mediada ou não pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Ora, em tais conceitos verifica-se que a EaD tem implicações e diversos aspectos. Um deles é questão do tempo/espaço que caracteriza esta modalidade de ensino como uma possibilidade de proporcionar autonomia aos alunos na sua construção da aprendizagem. Porém, deve-se perceber que não se caracteriza somente pela inserção das TIC's, vai além da utilização de equipamentos tecnológicos de ponta.

Os fatos evidenciados pela sua importância têm como proposta demarcar a historicidade da EaD no mundo e no Brasil como possibilidade de terem condições de acompanhar, avaliar, analisar está modalidade de educação se desenvolveu e quais os processos psicológicos estão envolvidos para que se possa compreender a sua influência na constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo desta modalidade.

Landim (1997), cita alguns registros sócio-históricos importantes que aconteceram nos últimos dois séculos sobre a Educação a Distância no mundo: Em 1728, um jornal da Cidade de Boston – EUA publica em 20 de março um anúncio oferecendo material para ensino e tutoria por correspondência. Em 1858 a Universidade de Londres passa a conceder certificados a alunos externos que recebem ensino por correspondência. E em 1891, por iniciativa do reitor da Universidade de Chicago, W. Raineu Harper, é criado um Departamento de Ensino por Correspondência. Nos Estados Unidos são criadas as Escolas Internacionais por Correspondência.

Já em 1939 é criado o Centro Nacional de Ensino a Distância na França (CNED), que, em princípio, atende, por correspondência, a crianças refugiadas de guerra. É um centro

público, subordinado ao Ministério da Educação Nacional. Na década de quarenta, precisamente em 1940, diversos países do centro e do leste europeus iniciam esta modalidade de estudos. Já por estes anos os avanços técnicos possibilitam outras perspectivas que as de ensino meramente por correspondência. Em 1975 criada a *Fernuniversität*, na Alemanha, dedicada exclusivamente ao ensino universitário. E no ano de 1988, o Instituto Português de Ensino a Distância dá origem a Universidade Aberta de Portugal.

No Brasil os registros resumidos por Pimentel (1995) e Vasconcelos (2005) dão um panorama da sua evolução. Vale ressaltar que, embora a EaD no Brasil começasse antes do ano de 1923, só há registros confiáveis a partir desta data como nota-se a seguir: a) em 1923 começa a funcionar a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro; b) Acontece em 1936 a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde; c) Em 1960 há o início da ação sistematizada do Governo Federal em EaD; d) Contrato entre o MEC e a CNBB: expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, que faz surgir o MEB - Movimento de Educação de Base - sistema de ensino a distância não-formal; e) Já no ano de 1972 a criação do Prontel - Programa Nacional de Tele-Educação - que fortaleceu o Sinred - Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa. De 1979 a 1983 É implantado, em caráter experimental, o Posgrad - pós-graduação Tutorial a Distância - pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior - do MEC, administrado pela ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país; f) No ano de 1981 FCBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE: Coordenação das atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Rádio MEC - Rio, da Rádio MEC-Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa. G) Após um período, em 1991 o "Projeto Ipê" passa a enfatizar os conteúdos curriculares. No mesmo ano de 1991 A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de "Um salto para o futuro".

Embora os autores só datem e registrem a partir de 1923 a EaD no Brasil, é sabido que já existia no país diversas formas de comunicação que pudessem estar a serviço da EaD. No entanto, vale salientar que na história da EaD no Brasil é recente por vários motivos, o

principal seria a dimensão territorial que dificultava o acesso aos rincões do país.

No Brasil a EAD tem início primordialmente pelo rádio, em que ela é difundida e impulsionada. Porém, como verificado, a história da EaD no país investe principalmente em projetos, programas e criação de TV's educativas que investem na formação de professores, cursos técnicos e no ensino supletivo com objetivo de alcançar a população (trabalhadores em geral, adultos, jovens que não terminou o ensino médio, etc.) que tinha dificuldade de acesso à educação presencial (FORMIGA, 2009).

A inserção desses recursos irá configurar uma nova forma da EaD ser vista, o que também ampliará a sua imersão na educação do mundo e do Brasil. O surgimento e a evolução de dispositivos, equipamentos tecnológicos propiciou transformações e mudanças paradigmáticas no mundo. Na contemporaneidade, vivencia-se a “Sociedade da informação/do conhecimento” influenciadas pelas novas tecnologias (TIC's), na qual vêm transformando, mudando e estabelecendo novos modelos de comunicação e, conseqüentemente, novas perspectivas no que concerne aos modelos educacionais vigentes na estrutura pedagógica.

De acordo com Moran (2009) a comunicação se tornou digital com a utilização dos meios tecnológicos e informáticos. Além da mudança apontada, a comunicação agora é mediada pelas tecnologias de forma síncrona e assíncrona, o que altera os papéis dos envolvidos no processo comunicativo como também, a forma de apreensão do conhecimento e o processo intelectual. Como analisado, a Educação não ficou imune a este processo revolucionário na mudança dos processos comunicativos, principalmente, na modalidade da EaD que incorporou em sua estrutura as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como mediadoras e facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Para basear a argumentação das mudanças ocorridas a partir da inserção das TIC's, irá ser focado a discussão no ensino superior e os modelos mais significativos observados trazidos de forma sucinta fundamentados em (MORAN, 2009. p. 21).

Segundo Moran (2009), há diversos tipos de modelos em EaD, os autoinstrucionais e os colaborativos, também há modelos centrados no professor, como a exemplo da teleaula, nos conteúdos, além de outros focados em atividades e projetos. Ainda existem modelos para poucos ou muitos alunos, e também, curso que tem como proposta grande interação com o professor e outros com baixa interação. Os três os principais modelos superior em EaD no

Brasil: o modelo teleaula, videoaula e a WEB.

Modelo Teleaula

No modelo teleaula, é baseado em salas em que os alunos são reunidos e professor ao vivo transmite as aulas. Em seguida os alunos se organizam em pequenos grupos objetivando aprofundar o conteúdo, supervisionados pelo professor-tutor presencial. Os alunos geralmente recebem material impresso, e são acompanhados virtualmente pelo professor tutor *on-line* na plataforma.

Neste modelo, a transmissão foi uma das principais formas de ensino, pois foram adotadas a tecnologia de satélite, e pólos em que eram instaladas as telesalas. O que ocorreu foi um aumento desordenado de pólos em várias cidades sem condições de funcionamento, pois não obedecia a mínimo padrão de exigência para tal. No entanto, o Ministério da Educação (MEC) regulamenta de forma detalhada a infraestrutura dos cursos a distância adequada na organização e nos pólos, nesta perspectiva os cursos adquirem de forma evidente a modalidade semipresencial. Vale ressaltar, que nesta modalidade o currículo é organizado no modelo disciplinar, porém, também por módulos.

Modelo WEB

A outra modalidade seria o modelo WEB, onde o principal suporte do curso é a internet como facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Nesta modalidade, os cursos de curta duração geralmente são totalmente *on line*, porém os de nível superior adotam o semipresencial como estratégia de ensino.

Este modelo dar ênfase ao conteúdo disponibilizado via internet, CD ou DVD, além do material impresso quase sempre por módulos ou disciplinas. Os ambientes virtuais mais utilizados são: *Moodle*, *Blackboard* e o *Teleduc*. No entanto, no ensino superior são prevalentes dois modelos via WEB que seria o modelo virtual e o semipresencial.

Modelo Videoaula

Já no modelo videoaula, o foco são no material impresso e nas produções audiovisuais que são produzidas em estúdio. Neste modelo também utilizam basicamente duas formas de facilitar o ensino-aprendizagem: semipresencial e o *on line*. São usadas telesalas, onde os

alunos comparecem uma ou duas vezes na semana para executarem as atividades e tudo supervisionado por um tutor presencial. Outro modelo é o de vídeoaulas, os alunos acessam a WEB ou assistem pelo CD ou DVD que são distribuídos com os alunos juntamente com o material impresso. No que concerne ao projeto político pedagógico e na inserção cada vez mais crescentes de aparelhos midiáticos e tecnológicos que são incluídos para facilitar e possibilitar um ensino de qualidade.

A partir dessas transformações e mudanças na inserção crescente de aparelhos tecnológicos e midiáticos, surge a seguinte questão: o que vem influenciando na constituição e construção subjetiva, principalmente de alunos e professores na modalidade EaD?

Esta questão surge em detrimento de profundas transformações na Educação brasileira, principalmente, na modalidade EaD em que as TIC's vêm desempenhando um papel fundamental nestas mudanças, conseqüentemente, reverbera na construção subjetiva como diz Levy (1994):

As mudanças cognitivas devidas, entre outros, à aparição de novas tecnologias intelectuais ativam a expansão de formas de conhecimento que durante muito tempo estiveram relegadas a certos domínios, bem como o enfraquecimento de certo estilo de saber, mudanças de equilíbrio, deslocamento de centro de gravidade (LEVY, 1994. p.129).

É necessário perceber que na modalidade de ensino da EaD, a utilização das TIC's transformou profundamente a forma de construir relações interpessoais e intrapessoais, pois, elas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de aquisição do conhecimento através dos aparelhos tecnológicos e midiáticos.

Desta forma, essas transformações vêm redefinindo o cenário da Educação e sua forma de estruturar seu planejamento em todos os aspectos, desde o projeto político pedagógico até as instalações de infraestrutura. No entanto, além disso, ela deve levar em conta que o social deve fazer parte da vida dos envolvidos no âmbito escolar (alunos, professores, gestores, pessoal administrativo) e social (família, amigos, instituições, mercado de trabalho, etc.).

Subjetividade e Educação a Distância

A ideia de compreender a subjetividade (dimensão humana) implícita nas relações entre as mudanças tecnológicas e o processo de ensino-aprendizagem da educação a distância,

baseia-se na relação entre todos os envolvidos no contexto educativo. As tecnologias conferem uma atuação pedagógica, um tratamento simultâneo de demandas de natureza diferenciada (cognitivas e subjetivas) tanto ao professor tutor quanto ao aluno, no qual é possível promover a formação da consciência humana a partir da disseminação do conhecimento. Como isso ocorre? Rey (2007) afirma que os envolvidos na educação, principalmente, alunos e professores não expressam só sua condição escolar, porém, sua condição social se torna presente nesta trama subjetiva. E estes são fatores que constituem o processo da construção subjetiva dos sujeitos.

Para a compreensão do que venha a ser subjetividade, afirma-se que o termo subjetividade expressa o que antes denominavam de psiquismo, homem íntimo, eu ou self.

De acordo com Rey (2007), a subjetividade é um macroconceito que compreende a vida psíquica do sujeito como sistema complexo, como forma de processo e organização mental. Tal termo caracteriza a relação do sujeito-objeto, não evidencia oposição entre o sujeito e os objetos, porém o termo e seu significado são baseados nas relações que os mantém. A partir dessa posição de Rey, apresenta-se alguns conceitos de subjetividade para nortear a perspectiva de tal tema. Dias (2006) define que:

A subjetividade é um sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construídos nas relações interpessoais e por sua influência. Ela se manifesta na sua singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida. Esta subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente (DIAS, 2006. p. 13).

Dessa forma, a subjetividade coloca o sujeito e a sociedade numa relação indivisível, no qual todos estão imbricados, em momentos da subjetividade individual e da subjetividade social - sujeito que aprende e expressa sua subjetividade social nos diferentes espaços da sociedade em que está inserido. Nenhuma produção humana resulta de uma atividade isolada, ela é antes de tudo um conjunto de sentidos que compreender o mundo sócio-histórico da pessoa e da sociedade.

Ora, pode-se afirmar que a sala de aula (seja presencial ou virtual), não é só um espaço que comporta o processo de ensino-aprendizagem, mas antes de tudo, um espaço constituído por todas as atividades desenvolvidas pelo sujeito durante a sua vida, que compreende

elementos de sentido e significação que advém das suas experiências sociais, tanto dos alunos como dos professores. Esta perspectiva da construção da subjetividade em que o sujeito interage num processo contínuo com os objetos, nos remete a perceber que a modalidade educativa da EaD é em si mesmo um espaço de plena interação e interatividade entre alunos-alunos; professores-alunos; professores-professores.

Souza (2001), Axt (2003) e Comim (2010) fazem alusão a EaD como um espaço de construção da subjetividade contemporânea a partir dos espaços e ferramentas que são utilizadas para ampliar seja de forma síncrona ou assíncrona a interação entre os sujeitos envolvidos (professores, alunos, coordenadores...). De acordo com Axt (2001) as TIC's e a subjetividade são inseparáveis, no processo de subjetivação contemporânea. Nas palavras da autora:

Tecnologia e subjetividade se fundem, agenciando singulares e característicos modos de pensar, de aprender, de conhecer: livros, televisão, jogos eletrônicos ou internet produzem agenciamentos diversos. Aspectos como velocidade, linearidade, materialidade, sincronicidade, hipertextualidade ou interatividade, tem se mostrado importantes operadores na instauração desses novos modos de pensar, ler, escrever, conhecer, produzir (AXT, 2001. p.143).

Nessa perspectiva a EaD se torna uma nova forma de habitar e estar na sala de aula, seja presencial ou a distancia. A sala virtual torna-se um lugar de interações permanentes entre os envolvidos e nessa interatividade são agenciadas novas formas de habitar e compreender o mundo. De acordo com Comim (2010), o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) não é só um espaço de aprendizagem, além disso, ele se torna um espaço de construção, produção e transmissão de sociabilidade e cultura, os quais são processos fundamentais no processo educativo. No caso da EaD, esta interação é visível nas mensagens postadas que refletem a cultura dos participantes envolvidos.

A EaD é a modalidade no cenário atual da educação que vem crescendo devido estar aparelhada com as TIC's, e que a sua ação deve ser expandida para os diversos níveis educacionais. Para Belloni (2009), o uso das tecnologias de informação e comunicação e de metodologias oriundas das experiências e do conhecimento produzido no campo da EaD aparece como a melhor solução para tornar mais eficientes e produtivos os sistemas de ensino convencionais em todos os níveis.

Os autores Belloni (2009) e Comin (2010) afirmam que na EaD, a rede cultural é

construída pela interação entre todos os participantes (alunos, professores, tutores, gestores) e as mensagens que refletem a cultura dos mesmos, revelando a trama cultural existente nesta modalidade de ensino. Ainda em relação a esta perspectiva, Rey (2007), aponta que todos envolvidos na EaD, não expressa só sua condição no cenário escolar, mas também, sua condição sócio-cultural em que está inserido.

Freire (1997) já alertava e confirma a perspectiva dos autores supracitados que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem existem dentro de um contexto, e que o letramento é um processo do saber que o sujeito tem do mundo de forma ampliada pelo processo educativo. Dessa forma, a subjetividade do sujeito é também construída no processo educacional, no que tange a formação para o mundo cultural, trabalho e ciência. De acordo com os autores, a EaD é uma modalidade educacional que influencia a construção dos processos subjetivos devido a sua riqueza interacional entre seus participantes.

A utilização das TIC's nesse caso é um fator preponderante nas mudanças metodológicas e interacional no processo ensino-aprendizagem, consistindo num novo paradigma de construção subjetiva do sujeito contemporâneo. A EaD como modalidade educativa, baseia a formação de sujeitos e influencia a construção da subjetividade dos envolvidos no espaço virtual como lugar de construção de visão de mundo.

A perspectiva educacional contemporânea tem sido balizada por três fatores fundamentais: a Educação, enquanto na sua modalidade à distância; a Tecnologia da Informação e Comunicação e a subjetividade. Porém, conforme (MORAN, 2009; GILBERTO, 2009) muitas perspectivas pedagógicas não têm composto esses três fatores imbuídos no processo psicoeducacional. As formas dos sujeitos apreenderem e aprender a concepção de mundo, ou como denominava Freire (1997) letramento, a partir de uma aprendizagem articulada de forma cognitiva, afetiva e automática.

De acordo com Pansarelli (2008) todo o processo de advento da modalidade da Educação à Distância em sua fragmentação do tempo (síncrono-assíncrono) repercutiu nos projetos pedagógicos em toda área da Educação, e, conseqüentemente na forma como os sujeitos se relacionam consigo e com o mundo. No entanto, Freire (1987) ressaltava a importância de uma pedagogia implementada pelas TIC's:

Tal pedagogia é um modo de pensar, de negociar e de transformar a relação entre o ensaio em sala de aula, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade mais

ampla, da sociedade e do estado-nação. É fato que a obra freiriana foi referência marcante à época, no panorama instrumento de transformação e evolução na área educacional, posiciona-se de forma crítica e responsável, assegurando que: O desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. Seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesmo. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é outra coisa senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 1987. p. 83).

Percebe-se que as transformações pedagógicas no campo educativo têm uma repercussão de como o sujeito pensa, sente e age consigo e com o mundo. O autor salienta tais mudanças em demonstrar que os seres humanos intervêm no mundo numa perspectiva dialética. A visão que traz a ideia apontada da trilogia paradigmática se baseia num processo interdependentes de tais fatores que sustentam um modelo trifásico como fundamento de uma nova forma do ser humano aprender, apreender e habitar o mundo. Além disso, intervir no mundo de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar. Dessa forma a trilogia paradigmática passa por:

Um processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares (SOUZA; LYRA, 2010. p. 08).

Por isso, deve-se perceber a importância da EaD no sistema educacional, porém:

Considerando a EaD, antes de tudo, educação, admitimos que ela também se define como processo de formação humana cujas finalidades podem ser resumidas no preparo do aluno para o exercício da cidadania, com toda a complexidade que isso implica.” (SOUZA; LYRA, 2010. p. 08).

Propõe-se, com isso, a trilogia paradigmática numa perspectiva educativa baseada no processo de construção, desconstrução e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, sendo o ser humano o centro de todo o projeto político pedagógico.

A EaD e as TIC's devem ser consideradas como duas ferramentas que podem e devem ser utilizadas no processo de construção subjetiva, devem ser integralizadas numa relação

dialética. A partir dessa perspectiva, as possibilidades do processo educativo são ampliadas numa práxis contextualizada em toda a sua plenitude, pois, o cenário atual do mundo globalizado é vivenciado numa esfera *on line, on time, full time*. Em que o sujeito está cada vez mais em linha (*on line*) conectado em tempo real (*on time*) e em período integral (*full time*). Pois, as relações estão sendo construídas na virtualidade do mundo globalizado numa amplitude planetária e, brevemente, numa comunicação relacional interplanetária.

Desta forma, a trilogia paradigmática é factível, pois ela está fundamenta no compromisso de um processo educacional focado na construção subjetiva do ser humano em sua perspectiva intrapessoal e interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças e transformações no cenário político, econômico, cultural, tecnológico, científico e educativo no mundo contemporâneo está influenciando e modificando a construção do processo subjetivo do sujeito contemporâneo. O processo educacional não ficou indiferente a essas transformações, porém, a Educação a Distância (EaD) tem sido a modalidade educativa que mais mudou nos últimos tempos devido a entradas da TIC's como instrumentos utilizados na metodologia e novas formas de planejar o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento político pedagógico e a metodologia foram influenciados pela EaD e as TIC's como possibilidades de acesso ao mundo virtual que está sendo utilizado no mundo como dispositivos de acesso a novas formas de estar no mundo.

Os envolvidos no cenário educativo da EaD não são imunes a tais mudanças. Nota-se durante o texto, que os autores apontam mudanças inovadoras e bastante significativas no processo de ensino-aprendizagem dos participantes envolvidos na EaD. Essas mudanças também afetam a construção subjetiva dos participantes por estarem num processo interativo com os outros sujeitos.

Dessa forma, a construção subjetiva dos participantes na EaD é tecida a partir das trocas culturais entre os sujeitos, pois, cada um está inserido em contextos diferentes, trás sua visão de mundo quando estabelece relações com outros sujeitos seja no espaço presencial ou virtual de forma assíncrona ou síncrona.

A partir dessa perspectiva a EaD se torna um novo paradigma da construção subjetiva

dos participantes envolvidos, seja os alunos, os professores, os gestores, o pessoal administrativo que estão inseridos seja no espaço virtual seja presencial, todos são conectados por esta teia interativa que se torna numa cultura que possui uma linguagem própria, que delinea toda a conjuntura da Educação a Distância.

Logo, pode-se afirmar que a EaD se torna um paradigma na construção subjetiva contemporânea no processo educativo devido à entrada definitiva das TIC's em seu arcabouço estrutural. O sujeito interage com toda a rede disponível que envolve dispositivos humanos e tecnológicos que estabelece novas formas de inserção sócio-cultural, transformando a história do sujeito e de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, propõe-se pensar um processo educativo a partir de uma trilogia paradigmática em que a EaD, as TIC's e a subjetividade são fatores interdependentes e conectados ao mesmo tempo em que são intercambiáveis na construção da subjetividade.

REFERÊNCIAS

AXT, M. **Educação (a distância): Apontamentos para pensar modos de habitar a sala de aula.** Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v7, n12, fev. 2003.

AZEVEDO, A. B; SATHLER, L; JOSGRILBERG, F. **Educação a Distância: uma trajetória colaborativa.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

COMIN, J. H. **Socialidade e Subjetividade na Educação a Distância: o blog do moodle Anhanguera/Uniderp como chave de compreensão das comunidades virtuais de aprendizagem.** Anuário da Produção Acadêmica Docente, vol. 4, nº 8, 2010.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sergio. **Pedagogia: dialogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, K. S. **Um panorama geral sobre a história do ensino a distância.** Disponível

em:< <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf> >. Acesso em 20 out. 2012.

GRISPUN, M. P. S. Z; AZEVEDO, N. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A contribuição da Psicologia da Educação.** 2010.

LANDIM, A. **Quadro cronológico da EaD no mundo e no Brasil.** In Revista Educação e Linguagem, vol. 12, nº 19, jan-jun, São Bernardo do Campo, SP, 2009.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. C. L.P; DORSA, A.C; SALVAGO, B. M; SANAVRIA, C. Z; PISTORI, J. **O processo histórico da educação à distância e suas implicações: desafios e possibilidades.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20DA%20EDUCA%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20DES.pdf>. Acesso em 20 out. 2012.

LORIERI, M. A. **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: idéias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.** Notandum Libro 11, CEMOrOC – Feusp/ IJI- Universidade do Porto, 2008.

MESSA, C. W; F, C. R. **O uso das TIC's na EaD: uma proposta inovadora ou uma reprodução de velhas práticas.** Disponível em:<<http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=306>>. Acesso em 21 out. 2012.

MORAN, J. M. **O ensino superior a distancia no Brasil.** In Revista Educação e Linguagem, vol. 12, nº 19, jan-jun, São Bernardo do Campo, SP, 2009.

PANSARELLI, D. Filosofia do ensino a distância: reflexão a partir da prática. In **Educação a Distância: uma trajetória colaborativa.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

REY, F. L. G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.** Grupo de Trabalho Psicologia da Educação, Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, E. P. **Dispositivos de Produção de Subjetividade em Ambiente Virtual de Aprendizagem: formação de professores de curso online.** Educação Continuada em Geral, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2011.

SOUZA, M. **Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação.** Revista Brasileira da Educação, vol. 2, nº 26, 2004.

SOUZA, A e LYRA, J. **Concepções freirianas sobre as TIC's e a Educação à Distância.** Disponível em:<<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto 2010 Avania-Souza.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

COTIDIANO, MEMÓRIA E FAMÍLIA: A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA SOCIAL PARA A INOVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Alethéia Paula Lapas Prado
paula_prado7@hotmail.com
Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia.
Educadora do Ensino Fundamental

Renata Aparecida da Silva
renatalove2005@hotmail.com
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Educadora do Ensino Fundamental

Resumo

O grande desafio metodológico dos professores de História na atualidade é buscar novos objetos de análises, valorizar novos atores históricos e elencar temáticas que despertem a curiosidade pelo aprendizado do saber histórico em nossos jovens estudantes. Para isso, é fundamental a pesquisa constante por novos métodos e temáticas para o ensino de História. A inserção de novos objetos permite ao professor ir além dos temas tradicionais, criando significações para o aprendizado dos seus alunos. Nosso objetivo através desse artigo é demonstrar ações que possam aproximar o saber histórico elaborado em sala de aula com as experiências de vida dos educandos, para tanto, desenvolvemos uma proposta de trabalho que aborda o eixo temático cotidiano, memória e família numa perspectiva de análise comparativa entre passado e presente e as mudanças e permanências nas práticas humanas ao longo desses tempos distintos. Através do referido eixo temático, pretende-se que os estudantes compreendam que todos somos atores históricos e nossas ações contribuem para a formação de uma identidade coletiva e de uma sociedade consciente e crítica.

Palavras- Chave: Ensino de História. Novas metodologias. História Social.

EVERYDAY, MEMORY AND FAMILY: THE IMPORTANCE OF SOCIAL HISTORY TO THE INNOVATION OF TEACHING HISTORY

Abstract

The major methodological challenge of history teachers today is to find new objects of analysis, valuing new historical actors and rank issues that arouse the curiosity of historical knowledge in our young students learning. The insertion of new objects to history teaching allows teachers to go beyond the traditional subjects, creating meanings for the learning of their students. Looking closer historical knowledge developed in the classroom with the life experiences of the students, we have developed a working proposal that addresses the main theme everyday, memory and family. We intend therefore to give students the opportunity to understand that we are all historical actors and our actions contribute to the formation of a collective identity and a conscious and critical society.

Keywords: Teaching of History. New methodologies. Social History.

Introdução

Este artigo destaca a importância da renovação das práticas e procedimentos metodológicos para a melhoria do ensino de História nos âmbitos do ensino fundamental e médio. Para tanto, embasados nos estudos sobre a História Social e Memória, tão frequentes nos meios acadêmicos, desenvolvemos um trabalho com a temática Cotidiano, Memória e Família e apresentamos como uma sugestão didática a ser utilizada nas aulas de História.

O presente trabalho, resulta da análise de diversas bibliografias que englobam temáticas como a História Social, História Cultural, Mentalidades, além de materiais referentes ao ensino de História para turmas do Ensino Fundamental e Médio. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter de revisão.

Temos como objetivo demonstrar como a abordagem da temática Cotidiano, Memória e Família pode colaborar no sentido de tornar as aulas de História atrativas e capazes de sensibilizar os nossos educandos para que esses se percebam como agentes transformadores e pertencentes a um tempo histórico. Facilitando uma análise comparativa entre o passado e o presente e as mudanças e permanências nas práticas humanas nesses tempos distintos. Como afirma Bloch (2001) o interesse pelo passado está em sua capacidade em esclarecer o presente.

Num primeiro momento, analisaremos o percurso do ensino de História nas últimas décadas, identificando quais as transformações ocorreram nos procedimentos metodológicos de ensino desta disciplina a partir da década de 1970 até os dias atuais. A seguir, discorreremos sobre a inclusão de temáticas como o cotidiano, a memória e a história da família no ensino de História. Posteriormente, destacaremos a importância do uso de novas linguagens e abordagens em sala de aula, oferecendo sugestões didáticas para o trabalho com os temas cotidiano, memória e família.

As práticas educacionais da atualidade pregam a importância da aprendizagem significativa, ou seja, metodologias mais dinâmicas aliadas a conteúdos relevantes à experiência de vida do aluno. De acordo com Ausubel (1982) a aprendizagem significativa tem vantagens expressivas, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva

do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens.

No entanto, ainda em nossos dias, observamos que certos conteúdos e metodologias, ligados ao ensino de História e largamente aplicados em sala de aula, não facilitam o aprendizado porque fazem parte de uma realidade adversa àquela vivida pelos educandos.

Portanto, ao trabalharmos com o Cotidiano, a Memória e a Família em distintos períodos históricos, através das análises entre o tempo passado e o tempo presente, estaremos oferecendo aos estudantes de História a oportunidade de compreender que todos somos atores históricos e nossas ações contribuem para a formação de uma identidade coletiva.

Uma excelente maneira de levarmos os jovens a refletirem sobre si mesmos e o seu presente é convidá-los a fazer uma viagem ao passado. Como por exemplo, podemos levar os alunos a pesquisarem algumas brincadeiras feitas pelos meninos da Europa Medieval e as brincadeiras comuns de meninos brasileiros no limiar do século XXI, com o resultado das pesquisas, podemos fazer uma análise comparativa entre as mudanças e permanências nas práticas da infância em tempos distintos.

Para que a busca do conhecimento seja significativa, é necessário que os docentes disponibilizem alternativas capazes de transformar o processo de ensino/aprendizagem, determinando quais os conteúdos relevantes e quais conceitos os alunos devem dominar, sem jamais abrir mão da criatividade, da curiosidade, da pesquisa, do prazer em aprender.

Procedimentos Metodológicos do Ensino de História nas Últimas Décadas

Nas últimas décadas observamos um crescente movimento pela reformulação do ensino no Brasil. Mudanças substanciais nos objetivos, conteúdos e métodos. O ensino de História foi extremamente influenciado por todas essas transformações que pontuaram o ensino brasileiro. “No final da década de 1970, com a crise do regime militar e o advento da redemocratização, ficou clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História” (FONSECA, 2006, p.59).

Nessa conjuntura, foi aberto um amplo debate sobre as práticas e procedimentos metodológicos para o ensino de História, o que contribuiu para a reformulação dos conteúdos e abordagens do saber histórico. Surgiu a defesa de práticas e inovadoras pautadas na

“mudança de visão do processo histórico que deixava de privilegiar os grandes fatos políticos e grandes personagens da história oficial” (FONSECA, 2006, p.63).

A crescente renovação da historiografia brasileira na década de 1990 colaborou para a incorporação de tendências como a História das Mentalidades e do Cotidiano em alguns programas curriculares. Gradativamente, a História Social e Cultural, o estudo das representações passaram a ser uma alternativa para a História Tradicional, que valoriza sobretudo os aspectos políticos e ações de grandes homens.

Sendo assim, o grande desafio metodológico dos professores de História em nossos dias é justamente buscar novos objetos de análise, valorizar novos atores históricos e elencar temáticas que possam despertar a curiosidade pelo aprendizado do saber histórico em nossos educandos, para que eles não sejam apenas meros reprodutores de um saber acabado.

Destarte, é importante compreender que a inserção de novas temáticas no ensino de História não significa o esquecimento ou abandono de abordagens tradicionais do campo político ou econômico. É possível analisarmos movimentos históricos como as guerras ou as revoluções, porém, “por trás do desenrolar dos fatos históricos podem existir razões ligadas a um ato básico do cotidiano, como a alimentação” (PINSKY, 2009, p. 95). Muitas guerras, por exemplo, foram promovidas pela procura de alimentos exóticos que incrementavam os pratos das elites.

A inserção de novos objetos ao ensino de História na Educação Fundamental ou no Ensino Médio permite ao professor ir além dos temas tradicionais, e criar novas formas de interações com os seus alunos. Sobretudo, se esses novos temas forem relacionados à realidade de vida dos seus educandos. Assim, o docente precisa conhecer os seus alunos, o mundo que os cerca, os seus interesses, e partindo desses pontos, ele elabora suas estratégias de ensino e elenca temáticas que sejam relevantes ao público que se destina às suas aulas.

Tentando atender a esses objetivos, isto é, aproximar o saber histórico elaborado em sala de aula com as experiências de vida dos nossos alunos, desenvolvemos uma proposta de trabalho que aborda o eixo temático: Cotidiano, Memória e Família. Ao trazermos para a sala de aula o trabalho com o cotidiano, a memória e a família, ao longo dos séculos, estaremos proporcionando aos estudantes de História a oportunidade de compreender que todos somos atores históricos, nossas ações refletem-se num todo maior e contribuem para a formação de

uma identidade coletiva. Como sujeitos históricos, é nossa tarefa compreender o passado objetivando transformar as problemáticas do presente.

Optamos pelo trabalho com o eixo temático porque acreditamos que a História Temática representa um avanço se comparada a outros modelos metodológicos. Porém, acrescentamos que no estudo com temas o lado cronológico jamais deve ser desprezado, pois, a cronologia é o fio condutor da história.

O Estudo do Cotidiano na História

A História do Cotidiano, tendência que surgiu na historiografia francesa na década de 1960, enxerga a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizam o nosso dia a dia. “As relações interpessoais são abordadas em suas particularidades, em suas inter-relações ou na perspectiva de suas permanências ou transformações no tempo” (PCN, 2001, p.34). Através do cotidiano é possível analisar as dimensões da vida de trabalhadores, mulheres, crianças, indivíduos anônimos aos olhos da historiografia tradicional

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, 36) o estudo dos temas relativos à História do Cotidiano “é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e revitalizarem os padrões de comportamento do seu próprio tempo”.

A grande vantagem do estudo do Cotidiano é que ele envolve muito mais os alunos, funcionando como um facilitador para questões menos palpáveis como a economia e a política. O professor cumpre o seu papel de mediador do conhecimento, pois permite que o aluno faça passagem entre o saber parcial para um conhecimento mais elaborado. É a partir do cotidiano que a criança constrói a sua identidade. Este processo, que é muito complexo, ganha imensa força no convívio social escolar. Em contato com o grupo, o aluno se depara com contrastes e aprende a aceitar as diferenças, “eu sou aquilo que o outro não é” (MOREIRA e VASCONCELOS, 2007, p.24). Neste sentido, nas aulas de História, através do estudo de um cotidiano politizado, vinculado às gerações antecedentes e a um passado público, os estudantes podem desenvolver uma consciência histórica imprescindível ao exercício da cidadania.

A partir do limiar da década de 1970, as pesquisas históricas ligadas às práticas cotidianas de pessoas comuns se multiplicaram. Novas abordagens como a alimentação, o vestuário, o corpo, a tecnologia, as questões de gênero, ganharam espaço no âmbito da historiografia. Destarte, a história vista pelos olhos do cotidiano ganha novas opções de abordagens, por exemplo, “ao falarmos da Idade Média, não falaremos do rei nem do trabalhador especificamente, mas trataremos do tipo de roupas usadas na época medieval, da alimentação, dos instrumentos de trabalho dos servos, das formas de amar, etc.” (DIWAN, 2009 p.129) Tudo isso, no entanto, evidencia as relações de poder estabelecidas.

Através de um estudo sobre o vestuário, os alunos podem encontrar aspectos relacionados à ascensão da burguesia e a caracterização da sociedade industrial. A moda é um fenômeno burguês que nasceu no final do século XVIII, quando os burgueses passaram a investir grandes quantias para se vestirem bem e assim, se diferenciarem da nobreza. Com o advento da sociedade industrial, no século XIX, a moda ampliou-se. Para a burguesia, vestir-se melhor que a nobreza era um símbolo de poder.

Ao trazermos para a atualidade a história da moda ou do corpo, abriremos debates sobre as questões da aparência física, como os modismos atuais em que a magreza é levada às últimas consequências aumentando o número de pessoas com distúrbios como a anorexia e a bulimia, dois males contemporâneos. Assim, entendemos que uma ótima maneira de levar o jovem a refletir sobre si mesmo e seu presente é convidando-o a fazer uma viagem ao passado. O estudo do cotidiano nos mostra que é possível fazermos uma viagem rumo ao conhecimento histórico de maneira prazerosa.

O Papel da Memória para o Ensino de História

O estudo da memória coletiva se propagou a partir da década de 1970, nessa época os estudos da memória procuravam abordar aspectos da cultura popular, festejos, convivência em família, costumes de uma determinada localidade, entre outros. Historiadores como Philippe Ariès, Pierre Nora e Michael Pollak, destacaram-se no estudo da memória coletiva. Porém, é importante que possamos compreender que a memória coletiva esta diretamente relacionada à memória individual. A memória individual não está isolada. “Ela frequentemente, toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia

a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica.” (HALBWACHS, 2004: pag. 57-9)

Ao organizarmos nossas lembranças através da memória, consideramos que o conhecimento histórico não se limita apenas a marcos tradicionalmente consagrados, mas, a todos os modos de vida do homem. Desta maneira, a história individual, como a do aluno, pode não representar o todo de uma época, mas será a experiência de um sujeito histórico. A inclusão da memória no ensino de História, partindo do aspecto da sua memória individual para um conjunto de memórias coletivas, permite ao aluno estudar a sua própria história, sentir-se valorizado e desenvolver noções de identidade e pertencimento a um grupo maior. Compreendendo que suas experiências pessoais são comuns, por exemplo, a de outros jovens do país.

Num outro movimento, os professores de história também podem utilizar espaços de memórias coletivas, como museus, monumentos, prédios tombados, que compõem o patrimônio cultural da sua comunidade como elementos de aproximação entre a história e o estudante, com o “objetivo de estimular entre os alunos o senso de preservação da memória” (ORIÁS, 2009, p.30).

O trabalho com a memória também pode ser incorporado à história oral. Relatos de pessoas mais experientes da comunidade, ou do bairro, são importantes meios de conhecimento da memória tanto individual, como coletiva. Do mesmo modo, os docentes podem contar com fotografias, vídeos, filmes como aparatos para o estudo da memória coletiva. “ A fotografia, revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica (LE GOFF, 1990, p.402).

A Temática Família no Ensino de História

A família é o primeiro núcleo social dos nossos educandos. Nada é mais próximo do universo dos jovens estudantes que a história da sua família. É nesse núcleo primário onde ocorrem as trocas afetivas, as transmissões de valores, costumes e diversos conhecimentos. Grande parte das experiências boas ou más que estes trazem para sala de aula são aquelas que vivenciaram em seu núcleo familiar. Essas experiências não podem ser ignoradas pelos

docentes, porque representam o ponto de partida para a produção de um conhecimento sistematizado em sala de aula.

Faz-se necessário que os alunos reconheçam que a sua história e das demais crianças compõem a história da família e que a história da sua família integra toda uma época e um determinado momento da história. “Adquirindo uma compreensão maior dos limites e possibilidades dos seres históricos, pois, dentro das determinações históricas também é possível fazer escolhas” (PINSKY, 2009, p.33).

Dessa maneira, as questões da família podem ganhar relevância até mesmo ao tratarmos de temas comuns do ensino de História como o sistema escravista na América Portuguesa, a Revolução Industrial ou a Primeira Guerra Mundial.

Os estudos sobre a escravidão africana demonstram que havia enorme dificuldade na constituição das famílias por conta do desequilíbrio entre o número de escravos do sexo masculino, superior ao número de escravas. “As mulheres negras eram vistas como pessoas sem honra, não possuíam direitos sobre os seus filhos eram vítimas constantes da violência sexual” (PINSKY, 2009 p.35).

Com o advento da Revolução Industrial, por conta dos baixos salários pagos nas fábricas, famílias inteiras viam-se obrigadas a executar o trabalho fabril. Mulheres e crianças trabalhavam em troca de salários mais baixos, suplementares. Eram os preferidos dos empregadores que pretendiam diminuir os custos com mão-de-obra.

A Primeira Guerra Mundial trouxe mudanças substanciais para o modelo tradicional das famílias européias, na segunda década do século XX. “Os pais haviam deixado suas casas para combater, perdendo o controle sobre suas famílias”. As mães, no anseio de sustentar seus filhos, passaram a exercer trabalhos anteriormente considerados masculinos.

Além dos exemplos apresentados, as temáticas envolvendo a família podem ser abordadas levando-se em consideração os conceitos temporais e espaciais por meio de comparações. Neste caso, estudar as semelhanças e diferenças entre o modelo familiar constituído na região sudeste do Brasil durante o Período Colonial com a organização familiar que existia no nordeste brasileiro no mesmo período. No sudeste colonial brasileiro, as mulheres se separavam dos maridos com certa frequência, podiam assumir a liderança sobre suas famílias e era comum e aceita a existência de filhos ilegítimos. Tal modelo contrasta com

modelo patriarcal, que se disseminou na sociedade colonial nordestina, em que as filhas deveriam obedecer a seu pai quando solteiras e, depois do casamento, a seu marido.

Ao estudarmos temáticas ligadas à família abriremos espaço para a inserção de diversos elementos constitutivos das relações sociais, pois a temática família interage com as questões de gênero, etnia, trabalho, religiosidade, relações de poder, etc. Ao perceberem essas interações, os alunos compreendem melhor as relações sociais e suas complexidades.

O Uso de Novas Linguagens em Sala de Aula

A proposta de trabalho com o eixo temático Cotidiano, Memória e Família, objetiva tornar as aulas de História capazes de sensibilizar os nossos educandos para que estes se percebam como agentes históricos. Neste sentido, é necessária a inserção de metodologias atrativas e a utilização de novas linguagens em sala. Percebemos que nas últimas décadas houve uma ampla transformação tecnológica. As informações são transmitidas num curto espaço temporal. Músicas, vídeos, filmes podem ser consumidos nos mais variados formatos, permeando o cotidiano dos adolescentes e jovens com as mais distintas linguagens.

Mesmo havendo várias possibilidades de comunicação, a linguagem verbal, a ênfase na exposição de conteúdos é ainda a metodologia mais utilizada em sala de aula. Assim, o ato educativo transforma-se num mero repasse de informações e a aprendizagem torna-se ineficaz devido ao baixo nível de participação, privilegiando a formação de alunos passivos. “A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores ganha sentidos” (SCHIMIDT, 2009, p.57).

Buscar diversidade nos mecanismos de comunicação em sala de aula por meio de elementos como a música, a poesia, o teatro, o cinema, entre outros, valoriza as múltiplas inteligências dos nossos educandos, pois cada um de nós tem maior facilidade com um meio de expressão ou criação. “É tarefa do professor procurar novas alternativas para o ensino, avaliar, experimentar novos recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para a realidade escolar” (PCN, 2001, p.80).

No caso das aulas de História, há uma vasta quantidade de materiais como documentos escritos, relatos orais, realias e imagens que formam um amplo patrimônio a ser explorado. O uso desses documentos facilita ao aluno o diálogo com o passado e pode auxiliá-lo a aproximar-se da sua própria realidade.

Em sala de aula, a temática Cotidiano, Memória e Família, permite que os professores utilizem várias estratégias de ensino. Reunimos aqui, algumas sugestões de trabalho com a referida temática para as aulas de História das turmas do Ensino Fundamental.

A primeira delas é a organização de uma exposição em sala com as fotos de família. É possível reunir diferentes imagens de famílias das mais distintas épocas. Os alunos colaboram para a exposição, levando fotografias das suas famílias. Eles confeccionam murais com as imagens considerando uma ordem cronológica. Criando legendas explicativas com as características de cada época em que as fotos foram tiradas. Podem ainda, comparar as fotografias das famílias da mesma época e explicar as semelhanças e diferenças percebidas. Também podem pesquisar acontecimentos históricos marcantes que ocorriam na época em que as fotografias foram tiradas.

As temáticas ligadas às questões de gênero podem ser abordadas quando explorarmos a história da família. Notícias extraídas de revistas, jornais e internet, podem ser utilizadas para que possamos debater assuntos como as relações das mulheres e o poder, mulheres e o voto, a violência contra a mulher, o trabalho infantil e o abuso aos direitos das crianças e adolescentes. Os educandos podem, através destas notícias, promover debates, redigir textos informativos e críticos sobre esses assuntos.

Para estudarmos a Memória, uma sugestão é o trabalho com a História Oral. Para tanto, pessoas mais antigas da comunidade podem ser convidadas para contarem suas memórias. Os estudantes podem organizar um roteiro prévio com perguntas e entrevistar membros da sua comunidade, interpretar os dados recebidos e assim produzir conhecimento de primeira mão. “Coletar o depoimento de uma pessoa que de fato viveu determinado contexto histórico, questioná-la, pode significar um contato mais direto com o passado do que a leitura de textos antigos” (MOREIRA e VASCONCELOS, 2007, p.54).

Ainda no campo da memória, o patrimônio material histórico das cidades pode ser objeto de estudo de educadores e educandos. Professor e estudantes podem realizar trabalhos de campo percorrendo sua cidade ou região com olhos atentos. Desta maneira, “poderão encontrar elementos indicativos de permanências seculares, diretamente observáveis, capazes de ensejar a iluminação recíproca de passado e presente” (MARTINS, 2009, p.147). Fazendo com que os estudantes reflitam sobre o legado do passado, aquilo que pode ser conservado ou que foi esquecido.

Em quase todos estados ou municípios brasileiros podemos encontrar textos memorialísticos escritos nos séculos XIX, XX. Os professores escolhem alguns destes textos e propõe aos seus alunos uma interpretação destes documentos no todo, ou parcialmente, promovendo uma discussão sobre os objetivos utilizados pelos autores das memórias, destacando “as representações contidas nesses textos, os lugares abordados, as características das populações, as relações sociais e práticas culturais assinaladas pelos autores” (MARTINS, 2009, p. 146).

Em se tratando das questões do cotidiano, o leque para estudo é bastante abrangente. Existem no mercado, diversas coleções escritas por historiadores renomados que tratam da vida privada de diferentes grupos sociais e em variadas épocas. Nessas coleções, assuntos como costumes, crenças, relações íntimas, ritos da vida privada, vestuário, relações de trabalho, são detalhadamente descritos. Os professores podem adaptar esse material para uma linguagem acessível aos alunos do Ensino Fundamental. Os estudantes podem promover a interpretação destes textos, exposições orais sobre os costumes de uma determinada época histórica, identificar permanências ou superação de certos padrões de comportamento, etc.

Ainda, é possível pesquisar receitas de vários pratos típicos da culinária brasileira. Receitas herdadas dos povos ameríndios, ou trazidas por africanos ou europeus que colaboraram para a formação da população do Brasil. Por meio destas, compreendemos a influência de diversas culturas na composição da nossa população, identificar questões relacionadas à economia, recursos agrícolas, pecuários, questões de trabalho e hábitos comuns à mesa dos brasileiros.

Portanto, para o trabalho com a temática Cotidiano, Memória e Família, acreditamos que é importante que os mestres disponibilizem parte do seu tempo para planejar alternativas capazes de transformar o processo ensino/aprendizagem em algo significativo. “Faz-se premente repensar a prática escolar. Determinar quais são os conteúdos relevantes, definir uma forma de ensinar que valorize o raciocínio e o prazer de aprender” (MOREIRA e VASCONCELOS, 2007, p.13). Enfatizamos que é essencial que os mestres de História busquem constantemente a atualização, tenham pleno domínio do conteúdo a ser ministrado e, acima de tudo, utilizem a criatividade a fim de tornar as aulas de História cada vez mais atraentes.

Conclusão

Por intermédio da nossa pesquisa, foi possível entender que as práticas educacionais da atualidade pregam a importância da aprendizagem significativa, ou seja, metodologias mais dinâmicas aliadas a conteúdos relevantes à experiência de vida do aluno. No entanto, ainda em nossos dias, observamos que certos conteúdos e metodologias ligados ao ensino de História e largamente aplicados em sala de aula, não facilitam o aprendizado porque fazem parte de uma realidade adversa àquela vivida pelos educandos.

Mesmo havendo várias possibilidades de comunicação, a linguagem verbal, a ênfase na exposição de conteúdos é ainda a metodologia mais utilizada em sala de aula. Assim, o ato educativo transforma-se num mero repasse de informações e a aprendizagem torna-se ineficaz devido ao baixo nível de participação, privilegiando a formação de alunos passivos. Portanto, o grande desafio metodológico dos professores de História em nossos dias é justamente buscar novas metodologias de ensino, novos objetos de análise e elencar temáticas que possam despertar a curiosidade pelo aprendizado do saber histórico em nossos educandos.

A inserção de novos objetos ao ensino de História na Educação Fundamental ou no Ensino Médio permite ao professor ir além dos temas tradicionais, criando interações significativas para o aprendizado do aluno. Procurando aproximar o saber histórico elaborado em sala de aula com as experiências de vida dos nossos alunos, desenvolvemos uma proposta de trabalho que aborda o eixo temático: Cotidiano, Memória e Família. A proposta de trabalho com o eixo temático Cotidiano, Memória e Família, objetiva tornar as aulas de História capazes de sensibilizar os nossos educandos para que estes se percebam como agentes históricos. Neste sentido, é necessária a inserção de metodologias atrativas e a utilização de novas linguagens em sala.

Através do cotidiano é possível analisar as dimensões da vida de trabalhadores, mulheres, crianças, indivíduos anônimos aos olhos da historiografia tradicional. A grande vantagem do estudo do Cotidiano é que ele envolve muito mais os alunos, funcionando como um facilitador para questões menos palpáveis como a economia e a política. O professor cumpre o seu papel de mediador do conhecimento, pois permite que o aluno faça uma relação entre a sua realidade e com outros contextos históricos mais amplos.

A inclusão da memória no ensino de História permite ao aluno estudar a sua própria história, sentir-se valorizado e desenvolver noções necessárias para a construção do pensamento histórico quando localiza fatos significativos e reflete sobre o tempo de sua própria vida a partir de relatos, vivências e experiências de outros grupos humanos.

Ao estudarmos temáticas ligadas à família abriremos espaço para a inserção de diversos elementos constitutivos das relações sociais, pois a temática família interage com as questões de gênero, etnia, trabalho, religiosidade, relações de poder, etc. Ao perceberem essas interações, os alunos compreendem melhor as relações sociais e suas complexidades. Faz-se necessário que os alunos reconheçam que a sua história e das demais crianças compõem a história da família e que a história da sua família integra toda uma época e um determinado momento da história.

Observamos ainda, que os docentes devem buscar diversidade nos mecanismos de comunicação em sala de aula por meio dos mais variados elementos, a fim de valorizar as múltiplas inteligências dos nossos educandos, pois cada um de nós tem maior facilidade com um meio de expressão ou criação. No caso das aulas de História, há uma vasta quantidade de materiais como documentos escritos, relatos orais, realias e imagens que formam um amplo patrimônio a ser explorado. O uso desses documentos facilita ao aluno o diálogo com o passado e pode auxiliá-lo a aproximar-se da sua própria realidade.

O objetivo desse trabalho será alcançado à medida que os docentes percebam a importância de aliarmos novas metodologias de ensino de História a eixos temáticos que valorizam a realidade dos educandos, como as questões relacionadas ao cotidiano, à memória e a família, por exemplo. E, do mesmo modo, disponibilizem alternativas capazes de transformar o processo de ensino/aprendizagem, sem jamais abrir mão da criatividade, da curiosidade, da pesquisa, do prazer em aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Historia. Brasília: 2001.

FONSECA, Tais Nívia de Lima. **Historia e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

KARNAL, Leandro (Org). **Historia na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto. 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed UNICAMP, 1990.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; Vasconcelos, José Antônio. **Metodologia de Ensino de História e Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2007

PINSKY, Bassanezi Carla (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHMIDT, M. A & CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

**A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Clairton Balbuena Contreira

clcontreira@yahoo.com.br

Mestre em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

Hugo Noberto Krug

hnkrug@bol.com.br

Doutor em Educação e Ciência do Movimento Humano

Professor Associado do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da

Universidade Federal de Santa Maria

**THE FORMATION CAREER OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AND THE
CONSTRUCTION KNOWLEDGE TEACHING: A CASE STUDY IN DEGREE IN
PHYSICAL EDUCATION**

Resumo: Existem muitas práticas de ensino em voga, mas, ao discutirmos as questões que envolvem as metodologias adotadas pelos professores, torna-se necessária a apresentação de alguns pontos importantes, que correspondem à vida profissional deles, justificando algumas escolhas metodológicas no desenvolvimento diário do trabalho. Sendo assim, esta investigação teve como objetivo reconhecer os fatos significativos da trajetória formativa de professores do ensino superior que auxiliaram na construção de seus saberes docentes. A pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso e utilizou a entrevista semiestruturada, assim como a análise de conteúdo para a coleta e exploração das informações. Participaram do estudo seis (06) professores efetivos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM). Constatou-se que mesmo com opiniões diferenciadas sobre os momentos mais importantes na construção de seus saberes, foi possível perceber três dimensões (trabalho em grupo de estudo, gosto pela profissão e constante busca pelo conhecimento), proporcionando o compartilhamento de diferentes saberes em seus respectivos grupos de pesquisa, como também a mudança de concepção de ensino e prática da Educação Física durante a pós-graduação.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino Superior. Trajetória Formativa. Educação Física. Espaços Formativos.

Abstract: There are many educational/teaching practices in vogue, but to discuss the issues involving the practices adopted by teachers, it's necessary the presentation of some important points that is related to the professional life of them, which justify some methodological choices for the development of the daily work. Thus, this investigation aimed to recognize the significant facts in formation career of teachers of higher education which helped in the construction of their teaching knowledge. It's a qualitative case study type research, based in a semi-structured interview and content analysis for the collection and exploration of information. Six (06) effective teachers of the Center for Physical Education and Sports of Federal University of Santa Maria (CEFD/UFSM) participated in the study. Interestingly, even with different opinions about the most important moments in the construction of their knowledge, it was possible to notice three dimensions (work in a study group, love for the profession and the constant search for knowledge) providing the exchange of different knowledge in their respective research groups, as well as the change in the conception of teaching and practice of physical education during the post graduate.

Keywords: Teaching Knowledge. Higher Education. Formation Career. Physical Education. Formative Spaces.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O saber ou o conhecimento, a Pedagogia, a Didática não devem ser entendidos como uma categoria separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas que fazem parte da vida do professor. O saber origina-se através de diferentes ambientes da universidade, do próprio trabalho docente, dos seus colegas, da escola, da família do professor, entre outros. Emerge do entrelaçamento dessas relações, caracterizando sua pluralidade (TARDIF, 2006).

Um dos pontos que se destacam nesse modo de refletir a construção dos saberes docentes e a formação de professores condiz com a importância de compreender a relação dos aspectos pessoais que estão inseridos na vida profissional. De acordo com García (1999), eles se apresentam interligados, pois a vida pessoal está associada ao esforço do autodesenvolvimento, do trabalho de si mesmo, da busca de estreitar relações com o mundo social, de entender-se como um sujeito histórico, articulador das suas metas e valores, da compreensão de que o professor é responsável pela ação de formar-se. Nessa perspectiva, a formação consiste em um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. Afasta-se de uma construção técnica e se aproxima de um desenvolvimento crítico e reflexivo, utilizando, como base, seus conhecimentos, suas experiências e representações de mundo (ALMEIDA, 2012).

Tendo como pressupostos as considerações anteriores, esta investigação debruça-se sobre a trajetória formativa de professores do ensino superior e os seus saberes docentes.

Isaia e Bolzan (2010) esclarecem que a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao longo dessa trajetória podem ser em decorrência da sincronia geracional entre os diversos grupos de professores, indicando a necessidade de se levar em conta o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

Ainda Bolzan (2008) coloca que a construção da carreira docente no ensino superior ocorre a partir de dois percursos: primeiramente, através da capacidade de criação de uma rede de relações e mediações que busque refletir, compartilhar, reconstruir experiências e conhecimentos; posteriormente, compreender o desenvolvimento profissional a partir de sua história pessoal, sendo imprescindível o reconhecimento da importância do processo formativo inicial e continuado.

Também Garcia (1999), Pimenta (1996), Nóvoa (1995) e Moita (1995) entendem que o desenvolvimento da identidade profissional é um dos fatores determinantes para caracterizar a maneira como o professor se sente na profissão. Pimenta (1996) a define como sendo um processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão, não sendo um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. E a profissão de professor, como as demais, emerge num contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Essas características apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Complementando essa ideia, Gatti (1996) explica que a identidade faz parte do modo a partir do qual o homem se coloca no mundo, em um determinado momento e em uma determinada cultura, devendo ser levados em consideração os processos de formação e profissionalização.

Portanto, o professor é uma pessoa formada por uma história de vida, pela identidade pessoal e profissional circundada pelas relações sociais. Dessa maneira, pode-se concluir que seus saberes não são algo que flutua no espaço, estão intimamente relacionados a essas

características, confirmando a necessidade de estudos que possibilitem a sua relação com o trabalho docente (TARDIF, 2000).

Tardif (2006) define o saber docente da seguinte forma: “é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida pessoal e profissional do professor.

Para Cunha (2010), os saberes não são apenas conhecimentos práticos que se constroem “fazendo”, mas eles provêm de uma base consistente de reflexão teórica que, articulada com as demais racionalidades, promovem as condições necessárias para o exercício intelectual do professor. Sendo assim, surge o seguinte questionamento: Quais foram os fatos significativos que contribuíram para a construção dos saberes docentes de professores do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)? E, desse modo, a investigação teve como objetivo reconhecer os fatos significativos da trajetória formativa de professores do ensino superior que auxiliaram na construção de seus saberes docentes.

A investigação justifica-se por buscar apresentar e reconhecer os fatos mais relevantes, que auxiliaram na construção dos saberes docentes pelos professores do CEFD/UFSM, visto que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser decisivas na maneira de como o professor percebe a sua atuação, demonstrando as concepções sobre o seu fazer pedagógico, definindo a maneira de como entende o papel docente. Isso acaba implicando diretamente no exercício de articular e organizar as situações de ensino na construção dos saberes, sendo necessária a compreensão da transposição didática na transformação dos conhecimentos científicos em acadêmicos (BOLZAN, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. De acordo com Godoy (1995, p. 35), “o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos acontecem, quando há pouca possibilidade de controle”.

A coleta das informações ocorreu através de entrevista semiestruturada. Para

Lankshear e Knobel (2008, p. 174), “a entrevista semi-estruturada se caracteriza por incluir questões previamente preparadas, mas o pesquisador a utilizará apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes do entrevistado”.

Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) como meio para examinar as informações obtidas das entrevistas semiestruturadas, que consiste em três etapas: 1ª) a pré-análise - que trata do esquema de trabalho e envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) a exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) o tratamento dos resultados – em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Participaram seis (6) docentes efetivos do CEFD/UFSM, que representaram os diferentes departamentos existentes no curso: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), Departamento de Desportos Individuais (DDI), Departamento de Desportos Coletivos (DDC), sendo a disponibilidade e o interesse em fazer parte da pesquisa o principal critério utilizado para a participação. Além disso, a escolha dos professores investigados partiu da necessidade de contemplarmos profissionais com mais de 10 anos de atuação no ensino superior, já tendo ultrapassado as fases iniciais da docência sugeridas por Huberman (1995), permitindo a eles uma avaliação madura sobre as trajetórias e conhecimentos adquiridos durante o decorrer de suas carreiras.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas, pois receberam uma letra como identificação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização dos professores

Os professores participantes da pesquisa possuem a seguinte caracterização:

Professor A: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1992) pelo

CEFD/UFSM, especialização em Desenvolvimento Motor (1993), mestrado (1996) e doutorado (2001) em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Antes de tornar-se professor efetivo do CEFD/UFSM (1997), trabalhou por três (3) anos como docente em duas instituições particulares de ensino superior. Também atuou no ensino básico e em academias de ginástica. Atualmente, é docente na graduação e na pós-graduação (em nível de especialização). Ao longo de sua carreira, exerceu cargos administrativos, tais como: chefe do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), coordenador substituto da pós-graduação e foi vice-diretor do Centro;

Professor B: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1988) e especialização em Técnicas Desportivas (1990) pelo CEFD/UFSM, mestrado (1993) e doutorado (2002) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Antes de tornar-se professor efetivo do CEFD/UFSM, em 2003, trabalhou por três (3) anos no ensino básico e dois (2) anos no ensino superior privado; também atuou por dez (10) anos em outra instituição federal de ensino superior. Exerceu cargos administrativos no CEFD, tais como: coordenador da graduação, coordenador da pós-graduação (especialização e mestrado) e chefe de departamento (DDC);

Professor C: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1975) e especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (1977) pelo CEFD/UFSM, mestrado em Educação Física em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1990). Trabalhou no ensino básico em escolas públicas e privadas, como também em clubes, desenvolvendo atividades de treinamento, formação de equipes e iniciação esportiva. Ingressou, como professor efetivo do CEFD/UFSM, no ano de 1977. Exerceu cargos de vice-coordenador do curso, coordenador de graduação e chefe do Departamento de Desportos Coletivos (DDC);

Professor D: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1987), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Ciência do Movimento Humano pelo CEFD/UFSM. Trabalhou em clubes esportivos, academias de ginástica e escolas de ensino básico, no período que antecedeu a sua entrada como docente no ensino superior. Ingressou, como professor efetivo no CEFD/UFSM, em 2002. Exerceu cargos de vice-coordenador da graduação, chefe de departamento (DMTD) e comissões. Atualmente, ministra disciplinas na graduação (Licenciatura e Bacharelado) e na pós-graduação, em nível de especialização e mestrado;

Professor E: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM

(1979), especialização em Ginástica Rítmica Desportiva (1980) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (1991) pela Universidade Gama Filho e doutorado em Motricidade Humana (2002) pela Universidade Técnica de Lisboa. Antes de ingressar como docente no CEFD/UFSM (1982), trabalhou por dois (2) anos em escolas de ensino básico (público e privado). Exerceu cargos de chefe do Departamento de Desportos Individuais (DDI), coordenador do curso de graduação e comissões. Ministrou disciplinas em nível de graduação e de especialização, tais como: Ginástica Rítmica, Dança, Ginástica de Competição, Pedagogia da Ginástica (DCG); e, Professor F: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1977) e mestrado em Ciência do Movimento Humano (1990) pelo CEFD/UFSM. Anterior ao seu ingresso na docência do ensino superior, trabalhou como professor de Educação Física em escola pública por doze (12) anos. Ingressou no CEFD/UFSM como professor efetivo em 1991. Exerceu cargos de coordenador da graduação, chefe de departamento (DDI) e comissões.

Nos perfis dos professores, é possível perceber que todos os docentes estão há mais de (10) anos atuando no ensino superior, iniciaram suas atividades em quatro (4) décadas distintas: final dos anos 1970, início dos anos 1980, início dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ao levarmos em consideração a classificação elaborada por Huberman (1995) e observarmos o tempo de serviço de docência dos entrevistados, eles se encontram nas quatro (4) últimas fases da carreira profissional. As fases são as seguintes: 1) a entrada na carreira (1-3 anos) - remete-se a uma sequência de fases que envolvem a trajetória profissional. Inicialmente, passa pelo estágio denominado de “sobrevivência” ou “choque do real”, ocorre através da confrontação com a complexidade das situações que envolvem a docência, deflagrando o distanciamento dos ideais da realidade cotidiana do professor. Já a fase de “descoberta” condiz com o entusiasmo inicial pelo exercício da profissão, experiência vivida em paralelo com a “sobrevivência”, que se torna o aspecto que permite suportar a primeira; 2) a fase de estabilização (4-6 anos) - caracteriza-se pelo estado de comprometimento e tomada de responsabilidade da docência. O sujeito se reconhece como professor, tornando-se mais independente e efetivo, afirma-se diante dos colegas e sociedade, elevando o seu sentimento de competência pedagógica, permitindo um estado de conforto em relação aos métodos de ensino adotados; 3) a fase de diversificação (7-25 anos) - esse momento é caracterizado pela inovação dos métodos de ensino aplicados pelos professores em sala de aula. Há uma tomada de consciência maior sobre o contexto educacional, permitindo a realização de críticas ao

funcionamento do sistema educativo, provocando o desejo de efetivar mudanças institucionais, pois se encontram com maior motivação para o desenvolvimento de reformas, como também de buscar novos desafios para evitar o surgimento de possíveis rotinas no cotidiano de suas atividades; 4) a fase de serenidade (25-35 anos) - trata-se muito mais de um “estado de alma” do que de uma fase de progressão da carreira. As pretensões dos professores em relação à profissão são menores, assim como o investimento que é realizado, em contrapartida, a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Não sentem necessidade de provar mais nada aos outros ou a si próprio. Os seus objetivos são traçados em termos mais reais com aquilo que é possível fazer dentro do contexto em que está inserido; 5) a fase de conservantismo (25-35 anos) - ocorre paralelamente com a fase da serenidade, sendo que os professores estão mais propensos a realizarem queixas e reclamações sobre os alunos e suas atitudes, da política educacional, dos colegas mais jovens, da organização escolar etc. Chegam a essa fase por vários caminhos, principalmente por um questionamento prolongado e discordância em relação às reformas educacionais. É progressiva, mas se acelera a partir dos 50 anos de idade do docente; e, 6) a fase de desinvestimento (35-40 anos) - apresenta-se como um fenômeno controverso de natureza psicológica, que tem como característica o recuo e a interiorização ao final da carreira profissional. Nessa fase, os professores libertam-se progressivamente do trabalho para dedicarem um maior tempo a si próprio, a interesses exteriores à escola e as suas vidas sociais. Realizam reflexões mais profundas, levando em consideração o tempo que ainda lhes restam, provocando, muitas vezes, mudança de valores em virtude de suas satisfações pessoais.

Huberman (1995) lembra que os ciclos de vida profissional não são apenas um conjunto de acontecimentos e, sim, um processo, que, para alguns, pode ser linear e, para outros, descontínuo. Não significa dizer que as sequências estabelecidas sejam experienciadas na mesma ordem e nos respectivos períodos, nada impede de um profissional retornar a uma das fases, ou, passar por uma delas e sofrer todos os seus efeitos. Desse modo, no decorrer da discussão, os professores entrevistados contribuirão com as suas vivências acumuladas ao longo da vida acadêmica, apresentando as opiniões sobre as diferentes questões que envolvem a docência universitária.

A escolha da profissão

O ambiente sociocultural e as experiências de vida são elementos essenciais que compõem as nossas características, o nosso eu. À medida que investimos em nós mesmos, em nosso ensino, agregamos experiências que irão servir de base para a nossa prática (GOODSON, 1995).

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação (MOITA, 1995, p. 115).

Para Tardif (2006), as fontes pré-profissionais do saber estão ligadas à história da vida pessoal e escolar dos professores, pois a interiorização de competências, conhecimentos, valores e crenças estrutura a personalidade dos educandos, contribuindo, de maneira significativa, na construção dos saberes experienciais.

O primeiro fato que pode ser ressaltado na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD são os motivos que impulsionaram a opção pela Educação Física como profissão. Segundo Soares (2002), a escolha da profissão é um momento ímpar na vida de qualquer pessoa, pois implica em reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os momentos mais significativos, como também o estilo de vida que desejamos. Essa última se transfere para o trabalho, para as expectativas de sua realização.

Também Almeida e Fensterseifer (2007) entendem que a opção pela profissão não é uma tarefa fácil, é uma escolha que se faz retomando os vários dias vividos durante nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções.

No caso dos seis (6) professores A, B, C, D, E e F, a escola influenciou diretamente a definição pela profissão, consistiu em um lugar que os aproximou do esporte e ampliou o gosto pelas atividades físicas. Essa característica é confirmada em estudos realizados por Krug (2010), que constatou, em um universo de 24 acadêmicos, grande influência da Educação Física na escolha pela profissão, sendo que 79,16% dos participantes da investigação apresentaram essa relação. De acordo Figueiredo (2008), ainda é predominante o esporte ou a atividade corporal na vida escolar dos alunos, caracterizando uma das principais vias da opção pela profissão.

Como não poderiam ser diferentes, os esportes mencionados (vôlei, basquete,

handebol, futebol, ginástica) fazem parte de um repertório tradicional que se popularizou nas aulas de Educação Física, a partir da década de 1960. Em pesquisa desenvolvida por Conceição e Krug (2008), foi observado que, dos 31 graduandos matriculados na disciplina de Estágio Profissionalizante, cerca 64,5% preferem as atividades ligadas aos esportes coletivos, 16% os esportes individuais, 3% os esportes ligados à natureza e 16% a exercícios de academia.

Embora os entrevistados tenham realizado as suas formações no ensino básico em momentos históricos diferentes das pesquisas apresentadas, observa-se, pelos resultados, que a Educação Física escolar ainda sofre com a esportivização dos conteúdos. Segundo Bracht (1999), mesmo com o quadro das propostas pedagógicas apresentando-se mais diversificado, existem resistências dos professores em relação às mudanças dos métodos didáticos por estarem ainda balizados pelo paradigma da aptidão física e esportiva.

Kunz (2004), ao refletir sobre o modelo esportivo de alto rendimento implantado nas escolas, expressa nosso pensamento, quando comenta que os professores de Educação Física, ao reproduzi-lo, não percebem que é inadequado para o ensino escolar, pois torna-se uma prática de coerção autoimposta, limitando as possibilidades e alternativas criativas dentro do mundo esportivo.

Gonzáles e Fensterseifer (2010) entendem, ainda, que essa compreensão crítica sobre a Educação Física tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade para agir de maneira autônoma dentro da esfera da cultura corporal de movimento, colaborando na construção de sujeitos políticos, providos de conhecimentos que auxiliam no exercício da cidadania.

Outra característica que se destacou, nas entrevistas, consistiu no apoio da família como sendo fundamental para a escolha da profissão. Não houve relato de uma influência direta, ou seja, de um familiar que tenha induzido à opção pela profissão, mas, sim, no sentido de fornecer todos os subsídios necessários para que pudessem realizar o curso da melhor forma possível. De acordo com Borges (2001, p. 89), “[...] as opções não são frutos de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, [...] se desenrolam nos momentos de escolha”.

Tardif (2006) comenta que as fontes pré-profissionais não são inatas, mas produzidas pela socialização, através do processo de inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família, amigos, escola etc.), em que constroem, por meio de interações com os

outros, sua identidade pessoal e social.

Os fatos mais significativos

Na intenção de compreender os processos de formação dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais durante a formação inicial e continuada (especialização, mestrado e doutorado) dos professores entrevistados, buscou-se conhecer os fatos mais significativos de suas trajetórias acadêmicas, que contribuíram para o desenvolvimento de suas formações. Semelhantemente, ao refletirem sobre a questão, cada professor comentou um acontecimento que mais repercutiu na construção de seus saberes.

Os professores A, B e D destacaram a participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão como fundamentais em seus processos de aprendizagem. Segundo o professor A, o grupo permitiu o contato com profissionais de outras áreas, fornecendo-lhe uma base ampla de conhecimentos que possibilitou uma visão mais generalista da Educação Física:

“Nós trabalhávamos muito em grupo. Então, nós éramos em oito. Nós íamos a tal comunidade e lá dividíamos as tarefas, tu fazes isso, tu fazes aquilo. Então, todo mundo ajudava todo mundo, depois cada um pegava o seu olhar dentro daquilo ali e trabalhava. Então, acho que isso foi muito importante, a questão do trabalho em grupo, de trabalhar várias coisas com outras pessoas foi extremamente importante. Como área do Desenvolvimento Humano, nós tínhamos gente da Medicina, Psicologia, da Psiquiatria, da Educação Especial. Tinha vários profissionais envolvidos, professores da universidade, além da Educação Física. Isso me deu uma base de formação muito ampla” (Professor A).

Essa interação com outros profissionais lhe permitiu a diversificação de saberes, que faz parte da sua identidade profissional. É uma característica que se busca desenvolver em sala de aula, ao tratar de temas que não envolvem somente o campo da Educação Física, mas também estimula seus orientandos a pesquisarem referências em várias áreas. Critica aqueles colegas que são altamente especializados em apenas um determinado conhecimento, pois dificulta a problematização de questões que extrapolam os conceitos de determinadas especializações. Segundo Zabalza (2004), ser um bom professor não significa apenas dominar os conteúdos específicos, é necessária uma série de conhecimentos, habilidades e competências que estão vinculados às complexidades da docência.

Para o professor B, consistiu na possibilidade de trabalhar com outras pessoas, de desenvolver projetos com colegas, trocar ideias, interagir com professores mais experientes,

de crescer profissionalmente.

“Os fatos que foram extremamente relevantes para toda a minha formação foram, principalmente, os grupos onde eu atuei [...]. Eu entendo a questão dos grupos como um elemento que me desafia bastante, que me fez e ainda faz crescer, desenvolver as atividades de pesquisa e os trabalhos que a gente vem fazendo” (Professor B).

O estímulo gerado pela participação nos grupos de estudos em que foi integrante ainda tem sido um importante componente para o desenvolvimento de seus saberes. Durante a trajetória acadêmica e profissional, estabeleceram-se parcerias com vários professores, rendendo-lhe desafios que foram superados através das trocas realizadas entre seus colegas. Entende-se que esse elemento, dentro do processo de formação, é essencial para a construção de uma base teórica consistente para a atuação do futuro profissional no mercado de trabalho.

Já para o professor D, foi a noção de responsabilidade, pois tinha que auxiliar os colegas mais novos, buscando diferentes conhecimentos e, ao mesmo tempo, espelhava-se nos colegas mais antigos que estavam no doutorado.

“[...] nós tínhamos aqui um grupo muito consistente com relação ao trabalho. Nós tínhamos graduação, especialização, mestrado e doutorado e o orientador principal. Essa formação eu achei de extrema relevância e importância, foi marcante! Porque eu era auxiliada pelos doutorandos e auxiliava os graduandos e especializando; eu acho que, para mim, me fortaleceu bastante como estudante, pois eu tive que estar sempre buscando conhecimentos para ajudar e, ao mesmo tempo, me espelhava muito nos que estavam no doutorado” (Professor D).

Esse momento vivenciado pelo docente se destaca em sua trajetória acadêmica, devido às aprendizagens adquiridas, que influenciaram a construção do significado de ser professor. As atividades desempenhadas dentro do grupo permitiram uma preparação consistente para o exercício da profissão. De acordo com Abraham (2000, p. 25), o *“eu profissional é um sistema multidimensional que compreende nas relações do indivíduo com si mesmo e com os demais significantes do seu campo profissional”*. Constitui-se por um sistema que envolve imagens, atitudes, valores, sentimentos, como também o reconhecimento individual e coletivo da dimensão social na qual está inserido. Exclarece que o *eu profissional grupal é influenciado pelo contexto educativo, no qual o grupo estabelece seu campo de atuação*.

Para Ilha (2010), os grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo, ainda, o desenvolvimento

profissional docente através da troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem, cada um, uma trajetória acadêmica ou profissional, para trazê-las à tona nas discussões e produções científicas.

De acordo com Gamboa (2003), a importância dos grupos de pesquisa se estende tanto na produção de conhecimentos e definição de tarefas, quanto nas exigências de responsabilidades entre os membros participantes.

O intenso envolvimento desses professores com os grupos de pesquisa, ensino e extensão durante suas trajetórias acadêmicas, hoje, é refletido nos trabalhos desenvolvidos, por eles, na condição de líderes. A mesma dinâmica experienciada no passado tem sido um objetivo a ser seguido. Suas estratégias de organização das atividades estão direcionadas a fazer com que os alunos adquiram o máximo de saberes, através de trocas entre os colegas, participação em eventos, escrita de trabalhos, artigos, desenvolvimento de projetos etc. Esse ambiente de formação foi e continua sendo de extrema importância para esses docentes, indicando-o como o principal fator que contribuiu na construção de seus saberes docentes.

Entretanto, os professores A, B e D que, coincidentemente, concluíram a sua formação inicial e continuada no CEFD/UFSM, ao compararem a estrutura vigente do curso com a que vivenciaram, relatam que o atual contexto formativo se apresenta em desvantagem, pois o curso de doutorado está fechado e o mestrado foi, recentemente, reaberto. Com isso, os grupos de estudos não contam mais com a participação de doutorandos e mestrandos, restringindo as trocas de saberes entre graduandos e especializandos, centrando a responsabilidades das atividades no orientador.

Já os professores C, E e F apontam as experiências adquiridos no curso de pós-graduação (mestrado) como essencial para a construção de seus saberes. Mais especificamente, o professor C menciona que o mestrado realizado na Universidade Gama Filho, na década de 1980, possibilitou acompanhar de perto as discussões promovidas pelo “movimento renovador” da Educação Física:

“Não tenho dúvida, eu fui privilegiado! Saio para fazer o mestrado bem na época da ruptura, da resistência, não é da resistência, é do movimento renovador, do movimento de Coletivo de Autores, aquele coletivo que tenta romper com o sistema tradicional, pragmático, concentrador, positivista. É o momento da inclusão das áreas das Ciências Sociais, da Filosofia, da Ciência Social, da Sociologia, das políticas públicas. Eu fui privilegiado nesse sentido. Foi muito doloroso para mim, porque eu não tinha nenhum conhecimento e fui estudar Marx, fui estudar vários autores que estavam chegando na formação dos currículos de Educação Física, eu entro no mestrado nesse momento, um momento ímpar da minha

formação se dá nessa ruptura” (Professor C).

O principal motivo que levou o professor a realizar sua pós-graduação em outra universidade consistiu na possibilidade de compreender, com mais profundidade, a importância das questões que estavam sendo discutidas pelo movimento renovador da Educação Física. Como já fazia parte do quadro efetivo do CEFD/UFSM, buscou ampliar seus conhecimentos no intuito de difundir-los, no curso, com mais intensidade do que estava ocorrendo, mas, em seu retorno, encontrou grandes resistências por parte de seus colegas, que não concordavam com as novas propostas por estarem vinculados a um projeto tradicional de ensino já consolidado dentro do CEFD.

Com a finalidade de propor mudanças das concepções de Educação Física que predominavam na área, nos anos de 1980, ganham força os movimentos denominados de “renovadores”, que tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem a embasar outros conceitos e práticas no universo escolar, como: a psicomotricidade, a abordagem crítico-superadora, a crítico-emancipatória e aulas abertas, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O professor E, que também realizou seu mestrado na Universidade Gama Filho, atribui à convivência com professores considerados referência e que participaram ativamente nas lutas pelas mudanças de concepções na área.

“Eu fiz meu mestrado na Gama Filho e foram muito importantes as discussões para a minha formação [...] porque eu convivi com pessoas que foram e ainda são ícones da Educação Física, que eu lia muito sobre eles, depois tive o contato direto com eles. Também meus colegas no mestrado tinham uma visão de Educação Física um pouco diferente da minha [...] a maioria dos professores e dos colegas estava dentro do Materialismo Histórico, tanto é que eu não lia nada sobre o Marxismo, não tinha nenhum tipo de leitura. Foi no decorrer da convivência e nas discussões que eu comecei a ler” (Professor E).

Esse momento possui relevância em sua formação, visto que propiciou o amadurecimento profissional e pessoal. As trocas de experiências entre os colegas e professores permitiram uma visão diferenciada de Educação Física, refletindo efetivamente em seu trabalho docente, principalmente, no que tange à organização e ao ensino das disciplinas. Com relação aos movimentos renovadores da Educação Física, do qual fez parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, caracteriza-se pela presença de princípios

filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem, e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia, conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o professor F, o mestrado possibilitou o aprofundamento nas questões pedagógicas que envolvem a Educação Física.

“Eu vim fazer o mestrado aqui [...] inclusive eu ia fazer na área da Biomecânica. Naquela época todas as disciplinas eram obrigatórias e fui fazer a disciplina de Pedagogia do Esporte com o Heiner Hildebrand, ele estava chegando como professor visitante, inclusive, a primeira turma foi a nossa [...], e aí eu me achei! Falei com o professor Aluíso¹ que me orientava na época, até já tinha feito o projeto de Biomecânica [...] e depois comecei a trabalhar com o professor Heiner. Em uma aula de currículo com a professora Claire² [...] ela convidou o professor Santin para dar uma palestra, e aí eu me achei também! Então, o Heiner³ e o Santin⁴ são as minhas referências que me fizeram professor” (Professor F).

O professor experienciou mudanças consideráveis em seus saberes docentes durante a realização do mestrado; a troca de orientador representa a emergência de um sentimento latente que permeava as suas práticas pedagógicas dentro da educação básica, onde trabalhou por mais de uma década. Encontrou nas concepções críticas a fundamentação teórica para responder as suas problematizações sobre o ensino da Educação Física.

De modo geral, o curso de mestrado é indicado por esses docentes como o momento mais significativo para a construção dos seus saberes, pois viabilizou a ampliação das concepções de Educação Física que predominavam na época em que realizaram a formação inicial no CEFD/UFSM. Foi um período privilegiado, que deflagrou denúncias ao modelo de Educação Física implantado nas escolas de todo o Brasil (KUNZ, 2004), entre outras propostas, visavam à introdução de uma pedagogia humanista com princípio “não diretivo”, constituindo-se em uma nova opção no processo didático a ser utilizado pelo professor, de

¹ Prof. Dr. Aluíso Otávio Vargas Ávila: ex-professor do CEFD/UFSM (1973-1998), tem como área de atuação a Biomecânica.

² Prof^a. Dr^a. Claire Maria Munaro: ex-docente do CEFD/UFSM.

³ Prof. Dr. Reiner Hildebrandt, atuou no CEFD/UFSM, na condição de professor visitante, no período de 1985-1986.

⁴ Prof. Dr. Silvino Santin: autor de várias obras importantes para a área da Educação Física, tais como: Educação Física - uma abordagem filosófica de corporeidade; Educação Física outros caminhos; Educação Física - da alegria do lúdico à opressão do rendimento.

maneira que os conteúdos passam a ser um instrumento capaz de promover as relações interpessoais, facilitando o desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tardif (2006) comenta que o professor, ao agir, baseia-se em vários tipos de juízo práticos, pedagógicos e de “experiência vivida”; esse último, enquanto fonte de sentidos no qual o próprio passado permite esclarecer o presente e antecipar o futuro, constitui-se de valores, normas, tradições e experiências que são elementos e critérios essenciais para o docente emitir juízos profissionais.

Moita (1995), ao aliar a formação de professores com a identidade profissional, esclarece que a segunda se configura como um sistema de múltiplas identidades. Diferencia a identidade social (características que define a pessoa exteriormente) da pessoal (percepção subjetiva que a pessoa tem de si mesma), e, à medida que esses universos socioculturais se relacionam, vão delineando a construção da identidade profissional. Scoz (2011) lembra que a subjetividade na identidade vem sendo discutida com grande ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações ocorridas no trabalho, na escola, na família, nos diferentes contextos sociais poderiam ser explicadas e analisadas a partir da subjetividade e da identidade, pois permeiam a maneira como o professor se coloca no mundo, afetando as suas perspectivas de formação e atuação profissional.

Scoz (2011, p. 26) ainda tenta traduzir os componentes da subjetividade e da identidade, o que implica ter presente os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse sujeito atua no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias formativas dos professores participantes abrangem, principalmente, três dimensões que denominamos da seguinte forma: trabalho em grupo de estudo, gosto pela profissão e a constante busca pelo conhecimento.

A primeira dimensão está relacionada com os grupos de estudos. Nesses lugares são desenvolvidos diferentes processos para a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos/saberes, por meio de orientações, trocas entre colegas e, também, através da realização de pesquisas e extensão. Nesses locais, os professores buscam transmitir aos seus

alunos experiências semelhantes as que vivenciaram quando estavam realizando a formação inicial, por considerarem ter promovido a ampliação da visão de Educação Física e o aprofundamento dos diversos temas pesquisados.

A segunda dimensão compõe o gosto pelo exercício da profissão, que, de acordo Cunha (2010), é um aspecto relevante para o desenvolvimento profissional, pois a satisfação em estar com os alunos cria empatia entre as partes, influenciando diretamente no comportamento e nas aprendizagens dos alunos. Além dessas características, observa-se, nos relatos dos entrevistados, que é um dos elementos de motivação para a permanência dos professores na profissão; serve como estímulo para o enfrentamento dos problemas cotidianos da docência, representando boa parte do investimento para o aperfeiçoamento profissional. Também, justifica as relações de proximidade com seus alunos, nas quais estabelecem alguns vínculos que ultrapassam o âmbito acadêmico, adentrando a vida pessoal.

A terceira e última dimensão consiste na busca contínua pelo conhecimento, fato demonstrado na realização de cursos de pós-graduação, como também nas ações relativas ao desenvolvimento da profissão, estando articulada implícita e explicitamente nas falas de todos os professores, tornando-se um incessante objetivo a ser alcançado. De acordo com Isaia e Bolzan (2010), a tomada de consciência sobre o inacabamento é importante para que os profissionais se constituam como docentes, estando dispostos a constantes aprendizagens, permitindo moverem-se em direção às futuras transformações.

Entre as estratégias mais utilizadas para o desenvolvimento e a atualização de seus conhecimentos/saberes, necessários para o trabalho docente, está a participação em grupos de pesquisas na condição de orientadores ou colaboradores. Além disso, todos os seis (6) professores ressaltaram a importância da aquisição de obras literárias impressas para o processo formativo, como também a utilização de sites acadêmicos que disponibilizam publicações de artigos científicos. Ou seja, as iniciativas mencionadas ocorrem de maneira individual, em que o professor seleciona a literatura de sua preferência (impressa ou digital) e se coloca a ler ou estudar um determinado tema, aquilo que Tardif (2006) chama de aquisição dos saberes profissionais, e, de forma coletiva, com a participação de grupos de pesquisa que possibilitam a troca de conhecimentos e experiências entre os seus integrantes.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del ensañante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P.E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só sonho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2. mai./ago., 2007.

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOLZAN, D.P.V. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: EGGERT, B. *et al.* (Orgs.). **Livro 1 do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: Papirus, 2008.

BRACHT, V. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, n.48, ago., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, V.J.S.; KRUG, H.N. Influência das atividades acadêmicas na escolha pela área de atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de Licenciatura. **Revista Lecturas da Educación Física y Desporte**, Buenos Aires, n.125, out., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/atividades.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

CUNHA, M.I. da. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin / CAPES: CNPq, 2010.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sócio-corporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008.

GAMBOA, S.S. As condições da produção científica da educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, n.2, jun., 2003. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1813>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GARCÍA, M.C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A. O desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.98, ago., 1996.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, maio./jun., 1995.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

ILHA, F.R. da S. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional:** o processo de ensinar e aprender a docência, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre o ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2010.

KRUG, H.N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Lecturas da Educación Física y Desporte**, Buenos Aires, n.141, abr., 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 out. 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul./dez., 1996.

SCOZ, B.J.L. **Identidade e subjetividade de professores:** sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr., 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ZABALZA, A.M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.