

“EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”

Érika Christina Gomes de Almeida

Alessandra Victor do Nascimento Rosa

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

UniRío

erikacgab@hotmail.com

Introdução

Esse artigo é um dos desdobramentos da pesquisa intitulada *Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: de sujeitos e(m) formação e de sujeitos e(m) atuação*, realizada pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), grupo de pesquisa no qual estamos inseridos e que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O considerável aumento nos últimos anos de escolas públicas brasileiras em tempo integral trouxe consigo importantes desafios. Entre eles, destacamos a questão dos sujeitos que atuam nas atividades sócioeducativas propostas pelo Programa Mais Educação (PME).

O papel do PME como indutor de políticas e programas de educação integral em tempo integral nos estados e municípios é o que nos leva a tomá-lo como foco de estudo. Sua relevância se apresenta nos dados coletados pela pesquisa supracitada, onde em 30% dos 69 municípios respondentes o PME se encontra presente.

As concepções formuladas historicamente sobre Educação Integral e as concepções emergentes configuram um cenário de disputa em torno de uma proposta educacional que visa superar a baixa qualidade o processo de escolarização vivenciado pelos os alunos da rede pública brasileira. Vivemos um momento em que encontramos diferentes modelos de escolas de educação integral em tempo integral no Brasil (CAVALIERE, 2009), com configurações distintas, que variam de acordo com políticas locais e(ou) programas institucionais federais.

Nessa direção, mobilizamo-nos para entender a atual proposta do MEC para a escola pública de educação integral em tempo integral, buscando as características e limites que a circunscreve, na tentativa de posteriormente, analisar suas implicações para a educação pública.

A ampliação do tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola,

consequentemente acarreta na necessidade, dentre outros aspectos, por mais espaços e uma equipe profissional maior. O que percebemos, nos estudos realizados, é que tais necessidades serão supridas por diversos modos, levando, como dito anteriormente, a distintas configurações de políticas ou programas de educação integral em tempo integral.

A atual proposta do Ministério da Educação (MEC), o PME, ao basear-se no princípio das “Cidades Educadoras”¹ traz novas possibilidades na configuração do espaço e dos profissionais envolvidos na educação escolar.

Especificamente no que tange aos profissionais, as proposições advindas do MEC, por meio do Programa Mais Educação, preveem o incentivo ao trabalho voluntário, o que a princípio não representa um aumento permanente e qualitativo para a equipe profissional da escola.

Dentro desse cenário, destacam-se às novas formatações de trabalho que começam a surgir nas escolas que, ao aderirem ao Mais Educação, passam a conviver com diferentes tipos de profissionais, com formações em graus diferenciados, trabalhando sob a condições diversas, com ou sem vínculo empregatício.

Ao propor a oferta de atividades sócioeducativas, materializadas nos macrocampos², que complementam a formação escolar dos alunos, o PME indica que os monitores podem ser educadores populares, estudantes, agentes culturais e universitários, em formação adequada ao macrocampo de atuação (BRASIL, s/d). Neste contexto, apresentamos nossas reflexões em duas direções interconectadas: a formação e o trabalho docente dos sujeitos que atuam nas atividades sócioeducativas propostas pelo programa, que tem como pano de fundo a educação integral.

Dessa forma, por ocasião da **III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación**, desejamos discutir com outros estudiosos em formação, questões metodológicas e de análise de dados, apresentando e problematizando nossas escolhas, tais como: a obtenção de dados advindos das experiências vividas pelos próprios docentes, a partir das teorizações de E. P. Thompson (2010); a reflexão a partir do confronto entre documentos e a realidade experienciada pelos sujeitos.

Deste modo, apresentamos a seguir as discussões emergentes sobre educação integral em tempo integral. Em seguida, evidenciamos a configuração do Programa Mais Educação, com recorte nas diretrizes do programa sobre a formação e o trabalho docente. Logo após, iremos nos deter nas questões metodológicas concernentes ao estudo por ora proposto.

¹Declaração de Barcelona, 1990.

²INSERIR

2. Discussões emergentes em torno da educação integral

No Brasil, assistimos a duas experiências de grande importância para a concretização da educação integral em tempo integral na rede pública: (1) O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – a escola Parque de Anísio Teixeira (1950) e (2) os Centros Integrados de Educação Pública – os Cieps de Darcy Ribeiro (1980). Ambas representaram uma proposta de educação pública, que objetivava contribuir para a formação de uma sociedade desenvolvida e de cidadãos ativos e conscientes. A educação proposta era diversificada, e deveria trabalhar com as diferentes dimensões do ser humano.

Apesar de serem duas experiências específicas, em período temporal diferente, ambas tem em comum o fato de terem marcado a educação integral e(m) tempo integral, enquanto uma possibilidade real para oferecer uma educação de qualidade na rede pública. Tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro deixaram uma contribuição fundamental para a educação integral no país, através de suas escolas e da sólida obra teórica que as acompanharam. Essas propostas educacionais, à sua maneira, marcaram suas épocas e viraram referências para novas escolas que aderiram a esse modelo de educação, como os CAICS e os CEUs³(ROSA, 2010).

Avançando um pouco mais na história, observamos diferentes iniciativas de implementação do horário integral, que tiveram como princípio a expansão do tempo escolar por meio de parcerias com instituições públicas e privadas. Essas parcerias foram estabelecidas tendo como ideal a criação de uma mobilização social a favor da educação e foram fortalecidas pela ideia das “cidades educadoras” (BARCELONA, 1990; CABEZUDO, 2004).

Como foi o caso do Programa Bairro Escola no município de Nova Iguaçu (ROSA, 2010), que amparou suas ações na declaração de Barcelona (1990) e criou uma rede de espaços e profissionais, que deveriam colaborar na ampliação do tempo escolar. Tais princípios tiveram origem na criação de uma rede em prol da educação, que envolvesse diretamente todos os cidadãos: a premissa das *cidades educadoras*.

Entendidas como um complexo em constante evolução e contendo expressões diversas (CABEZUDO, 2004), as cidades educadoras priorizam o investimento cultural e a formação permanente de sua população, assumindo, além de suas funções tradicionais, “a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos” (*ibidem*, p. 12). Sendo assim, objetiva:

Formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à

3 CAICS – Centro de Atenção Integral à Criança. CEUs Centro Educacional Unificado.

sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Nessa perspectiva, a educação de todas as pessoas já não é mais delegada apenas à escola, à família, ao Estado, devendo ser assumida por toda a sociedade: pelo próprio município, empresas, associações e qualquer instituição que deseja ser educadora. “Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas” (*ibidem*, p. 13).

Com base nessas ideias, o tema da educação integral ganhou no Brasil “novos ares” e contornos. Nas duas últimas décadas diferentes estados e municípios, inspirados pelas novas configurações para a educação integral, implementaram políticas para as escolas de tempo integral (COELHO, 2009).

Paralelamente, importantes documentos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, art. 34 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) lei nº 10.172 de janeiro de 2001, abordam essas questões, tornando o tema uma das ações a serem construídas para a melhoria das escolas públicas. Assim, observa-se que sua proposição vem avançando no território nacional e ultrapassando iniciativas locais.

Segundo Menezes (2009), outro passo decisivo para o fortalecimento da educação integral e(m) tempo integral na agenda governamental foi dado a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido fundo foi convertido em lei (nº 11.494) em junho de 2007, e representou o primeiro documento legal a regulamentar um financiamento especial para alunos em tempo horário integral, visando facilitar a manutenção das escolas públicas de horário integral, e garantindo, em tese, que seus custos diferenciados sejam atendidos por lei.

Contudo, foi principalmente após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), um plano executivo composto por diferentes programas para melhorar a qualidade da educação pública, e, como parte integrante do PDE, a criação do Programa Mais Educação, que assistimos ao aumento a nível nacional do número de escolas que oferecem educação integral em tempo integral (MOLL, 2012).

O Programa Mais Educação foi instituído pela portaria interministerial 17/2007, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Em 2010, o decreto presidencial 7.083, ratificou o referido programa e qualificou com maior intensidade suas finalidades educativas.

Segundo este documento, o PME tem por principal objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou em outros espaços educativos sob responsabilidade da escola. (BRASIL, 2010)

Sobre a definição do termo *tempo integral*, o referido decreto, em seu § 1º, considera que este tenha duração igual ou superior a sete horas, durante todo o período letivo, incluindo o tempo em que o aluno permanece na escola e/ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Segundo o decreto 7.083, no § 3º, as atividades do tempo integral “poderão ser realizadas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, desde que sob a orientação da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (BRASIL, 2010). Assim, assistimos a uma configuração de tempo integral diferente, já que a escola passa a organizar e supervisionar as atividades tanto dentro, quanto fora do seu espaço.

Como nos aponta Moll (2012), podemos destacar o surgimento e fortalecimento do Programa Mais Educação como indutor do aumento significativo de escolas em tempo integral no país. Em sintonia com o princípio das *ciudades educadoras*, o referido Programa abarca hoje um número significativo de municípios e a totalidade dos estados e distrito federal, objetivando dar suporte estratégico e financeiro, bem como fomentar novos projetos de tempo integral.

Constitui-se, portanto, a principal estratégia do MEC para a indução da implementação do horário integral nos municípios. Ao fornecer uma organização sólida - suporte financeiro, via PDDE⁴, apoio pedagógico, via cadernos pedagógicos dos macrocampos, instrumentalização das escolas na busca por espaços parceiros, via sistema de informações, entre outros aspectos - o PME deseja contribuir para que os municípios implementem o horário integral em suas escolas, fortalecendo o crescimento dessa experiência.

No entanto, observamos que um dos pontos problemáticos nesse cenário refere-se ao estabelecimento de parcerias para a ampliação do tempo escolar. Partimos do princípio de que para as atividades sócioeducativas sejam significativas, necessitam que ambos os lados parceiros – escola e instituições/espaços - tenham estruturas adequadas, que atendam questões como qualificação da equipe profissional, infraestrutura adequada ao projeto educacional, projeto político pedagógico consistente.

Considerando a complexidade de cada aspecto acima citado, optamos por focar nossa discussão sobre os desafios encontrados nas novas configurações do trabalho docente, surgidas a partir da implantação das políticas e programas para a escola pública de tempo integral,

4 Programa Dinheiro Direto na Escola.

especialmente no Programa Mais Educação.

3. O perfil do trabalhador no Programa Mais Educação: entre a complexidade e o desafio

Ao aderir ao princípio das *idades educadoras* o PME busca a integração entre as ações público/privadas para a ampliação do tempo escolar e com isso aumenta também o número de espaços e atores envolvidos no processo de escolarização. Especificamente no campo profissional abrem-se caminhos para que novos sujeitos façam parte dessa rede educativa, antes restrita aos docentes da própria escola.

O referido Programa prevê a oferta de um significativo número de atividades, o que certamente implica em uma demanda por profissionais que possam trabalhar com suas temáticas. Como o PME não determina a contratação desses profissionais, com vínculo empregatício com a escola, acaba promovendo o surgimento de novos atores que vão trabalhar na oferta das atividades educativas no contraturno escolar.

Em suma, o Programa gera uma nova demanda de profissionais e procura responder a essa necessidade incentivando o trabalho voluntário. Assim, para entender a constituição do profissional que vai atuar no Programa Mais Educação é importante considerarmos o incentivo ao voluntariado. O mesmo pode ser encontrado principalmente no documento Manual da Educação Integral/PDDE (BRASIL, 2011), que, ao tratar do financiamento do Programa, estabelece que as atividades no contraturno serão realizadas por monitores, considerando que:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do programa.

[...]

Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE para implementação de Educação Integral, destinam-se: a) Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de Educação Ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias e outras previstas neste manual. O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais (BRASIL, 2011. p.9 e 11).

Diante das citações acima, compreendemos prontamente que a ampliação do tempo nas escolas que aderem ao Mais Educação está sendo realizada mediante o uso do trabalho voluntário e de parcerias entre os setores público e privado. Conforme sinalizam os trechos mencionados, o perfil do monitor é de uma pessoa que está se formando ou que tem habilidades específicas para desenvolver as atividades que lhe foram previstas. Seu vínculo com a escola é restrito às aulas/oficinas dos quais são responsáveis e preferencialmente não devem ser professores da escola.

A integração do seu trabalho com o dos demais professores e monitores é orientada pelo *professor comunitário*. Esse professor deve fazer parte do quadro fixo da escola e assumir a função de organizar as atividades no contraturno e envolver a escola como um todo na oferta do tempo integral. Sua função, torna-se assim fundamental para que haja diálogo entre turno e contraturno.

Como a finalidade do Programa é “contribuir para a melhoria da aprendizagem” (BRASIL, 2010), compondo as ações do PDE, que visam, entre outras metas, o aumento do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – enfatizamos a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa a respeito dos sujeitos que irão atuar neste Programa.

As discussões sobre o trabalho na sociedade atual apontam para o crescente desemprego estrutural, o subemprego e a informalidade. Baseando-se em dados da OIT – Organização Internacional do Trabalho - Antunes (2005, p. 139) aponta que “quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural”.

No caso dos desempregados, a atividade voluntária possibilita a permanência de vínculos profissionais ou mesmo uma remuneração “simbólica” (BONFIM, 2010, p. 55). Essa situação, agravante da desigualdade social, atinge principalmente a classe menos favorecida, situada nas comunidades onde encontram-se a maior parte das escolas assistidas pelo PME.

Ao incentivar a busca por monitores da própria comunidade, pelo compartilhamento da responsabilidade com o processo educativo dos alunos, sem se preocupar com a qualificação, valorização e inserção destes profissionais, acreditamos que o PME pode acabar comprometendo o alcance do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

A partir destas questões, apresentamos a seguir o esboço de uma proposta metodológica para a obtenção de dados empíricos, que permitam o aprofundamento das reflexões até então apresentadas.

4. Em busca de instrumentos para a compreensão da formação e do trabalho docente: a contribuição dos aspectos metodológicos

O surgimento de novos sujeitos atuando como docentes e as mudanças no contexto escolar, ocorridas devido à implantação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras, nos permitem perceber o surgimento de uma nova configuração do trabalho docente. A princípio, os fatores que sugerem o que defendemos são: (1) a demanda de sujeitos com formações diversas, relacionadas às atividades sócioeducativas, nem sempre com formação pedagógica; (2) a atuação destes sujeitos fora do espaço escolar; (3) relações de trabalho diversas.

Tanto a coleta quanto a análise dos dados vem sendo guiadas por ferramentas teórico-analíticas de E. P. Thompson. Seus estudos, como a constituição da classe operária na Inglaterra e o divórcio popular, nos inspiram a buscar nas experiências cotidianas dos docentes as relações estabelecidas, a configuração do seu trabalho em sua própria perspectiva.

Entre as categorias cunhadas pelo autor, *experiência* nos parece a mais interessante para o estudo proposto. Esta categoria pode possibilitar, ao nosso ver, uma densidade no desenvolvimento deste estudo, ao considerar “o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história” (BERTUCCI; FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Consideramos assim que a análise da configuração do trabalho docente nas experiências supracitadas, como políticas educacionais, não deve ser restringida aos documentos e legislações, mas deve abranger a experiência dos sujeitos docentes que atuam, pois:

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON *apud* BERTUCCI; FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Desta maneira, Thompson nos auxilia a fugir de maniqueísmos, determinismos e análises superficiais, uma vez que nos instiga a contrapor a configuração do trabalho docente, prescrita nos documentos oficiais e na experiência de trabalho dos sujeitos atuantes. Para Thompson

(...) a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social. Talvez pudéssemos chamá-las experiência I – a experiência vivida – e II – a experiência percebida. (THOMPSON *apud* BERTUCCI; FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

A análise da pesquisa *in loco* vem nos revelando que “o costume vivido no cotidiano”

(BERTUCCI; FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 40), e como Thompson o faz no estudo das legislações, será possível “perceber o que é uma lei e sua relação explícita como direito autorizado pelo costume e, desta forma, mais uma vez, como usar esta fonte tão rica quanto difícil: a legislação” (*ibidem*, p. 41). O autor considera que a regulamentação da vida em sociedade é marcada por tensões, conflitos, embates, que devem ser analisados no contexto de quem as viveu.

Esta pesquisa propor analisar a configuração do trabalho docente no PME está “considerando sua validade nos termos daqueles que viveram aquela experiência e não a partir de julgamentos posteriores” (BERTUCCI; FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 30), entendendo que

com a experiência e cultura, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (*ibidem*, p. 48).

Sendo assim, as ideias de Thompson (2010) nos inspiram a pensar que a configuração do trabalho docente, no contexto da ampliação cultural, não acontece num “vazio cultural”, mas numa situação de grande densidade cultural, sendo que esta abarca as influências político-econômicas da/na sociedade.

Entendemos que a(s)s configuração(ões) do trabalho docente e suas implicações no contexto escolar deverão ser observadas e analisadas, considerando a experiência dos sujeitos docentes, permeadas pelo contexto sociocultural em que se encontram.

Tendo o conceito de experiência como norteador da pesquisa empírica, consideramos a realização de entrevistas e grupos focais como técnicas de coleta de dados. De acordo com Poupart (2010), o uso da entrevista de tipo qualitativo se faz necessário, “uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais” (*ibidem*, p. 216). O autor atenta para a possibilidade aberta pela entrevista qualitativa de “compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (*idem*). Defende seu uso, também, por considerá-lo um instrumento privilegiado de acesso à **experiência** dos atores, conceito que alinha-se ao que propõe Thompson.

A utilização dessa técnica, no contexto desta investigação, terá como objetivo aprofundar questões não reveladas pelos documentos oficiais, havendo ainda a possibilidade de confrontar a experiência vivenciada pelos sujeitos que atuam como docentes e a prescrição dos documentos

oficiais acerca do trabalho docente no contexto das políticas de ampliação da jornada escolar.

A outra técnica proposta, o grupo focal, visa coletar dados com base na informação de um grupo que, livremente, discute e expressa sua posição sobre temas ou questões levantadas segundo objetivos de uma determinada pesquisa, que busca dados qualitativos em profundidade. A essência do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva coletar dados, a partir da discussão focada em tópicos específicos. A aplicação desta técnica é apropriada para estudos que buscam coletar dados que envolvam aspectos subjetivos ou sensíveis de um determinado tema de pesquisa.

De acordo com Minayo (2010), para a obtenção de êxito, estes precisam ser bem planejados, pois “visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências” (*ibidem*, p. 269). A autora cita Krueger (1988), afirmando que o principal valor dessa técnica “fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com os outros indivíduos” (Krueger, 1988, *apud* Minayo, 2010, p. 269).

A proposição desta técnica, nesta pesquisa, tem o objetivo de captar a percepção dos sujeitos e dos grupos de professores e de monitores, acerca das relações e condições de trabalho, a fim de traçarmos a configuração do trabalho docente no contexto da escola de educação integral em tempo integral, e, posteriormente, inferir as implicações desta configuração naquele contexto escolar específico. Como argumenta Gaskell (2007), a abordagem qualitativa intenciona “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (*ibidem*, p. 68). Sendo assim, optamos pela utilização destas técnicas – entrevista individual e grupo focal – por considerá-las coesas e mais apropriadas na compreensão mais profunda das questões supracitadas.

Com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação, especificamente em relação ao *trabalho docente na educação integral em tempo integral*, é que trouxemos para o debate estas possibilidades metodológicas para a compreensão das questões propostas pela investigação. Esperamos que a discussão fomentada pelo evento nos permita ampliar horizontes, aprimorando e avançando na construção de metodologias que nos aproximem cada vez mais de uma melhor compreensão da realidade social.

Como reflexão final é importante salientar que os aspectos metodológicos destacados anteriormente possibilitam uma análise crítica da temática *trabalho docente*, pouco explorada no campo da educação integral. Além disso, buscam contribuir para avanços teórico-metodológicos na área da educação, bem como para a consolidação dos princípios da democracia e da igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AICE. **Declaração de Barcelona**. In: Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. **Asian Journal of Latin American Studies**. [online]. vol. 18, nº 4, p. 137-155, 2005.

BERTUCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de. **Edward E. P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BONFIM, Paula. **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 05 de junho de 2010.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22/06/2007.

_____. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

_____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras America Latina, 2004.

Cap. 1.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, 2009.

COELHO, Ligia Martha C. C., **História (s) de educação integral**. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). *Em Aberto: Educação Integral em Tempo Integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 80, 2009a. p. 83-96.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 64- 89.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação Integral**, nº 2, São Paulo: 2006, p. 15-24.

MENEZES, J.S.S. **Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE**. In: COELHO, L.M.C. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**, Porto Alegre, Editora Penso, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set/dez.2004.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE**, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-252.

ROSA, Alessandra Victor N. Educação integral e(m) tempo integral:*Espaços no Programa Bairro-Escola*, Nova Iguaçu – RJ. 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

**“CINEMA E DOCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO A PARTIR DAS
RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM AS OBRAS CINEMATOGRAFICAS”**

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos¹

Valeska Fortes de Oliveira

Marilene Leal Farenzena

Ionice da Silva Debus

Universidade Federal de Santa Maria – RS

nessavasconcellos@gmail.com

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria, com o projeto: *“Em tempos de formação – o cinema, a vida e o cuidado de si. Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente.”*

O Grupo GEPEIS, vem desenvolvendo pesquisas na área de formação de professores, há mais de dezenove anos alicerçado no campo teórico e metodológico do imaginário social de Cornelius Castoriadis. Nosso Grupo é composto por bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos, professores de escolas da rede municipal e estadual de ensino, e por professores de instituições de ensino universitário.

Durante esses anos, algumas temáticas foram sendo incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, de poder, da subjetividade, do cuidado de si, a memória docente, o corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida, e por último a do cinema que, assim como o Imaginário, procuram propor outras perguntas e trazer respostas interessantes para antigos problemas da Educação. Em relação aos aspectos teórico-metodológicos que norteiam as pesquisas desenvolvidas no grupo do GEPEIS, destacaram os estudos com as narrativas de vida pautando-se no método auto (biográfico).

A narrativa docente além de ser o gênero textual é também o caminho metodológico da pesquisa. Assim, percebemos que esse método, é um forte aliado nas questões da formação, na qual dão legitimidade à mobilização da subjetividade como um modo de produção do saber. Dentro

¹ Título do projeto de investigação: Formação, professores e cinema: experimentações e cuidado de si
Orientador (a): Valeska Forte de Oliveira. Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil.

desse potencial aporte teórico metodológico podemos destacar autores que nos conduzem substancialmente neste campo como, por exemplo, Dominicé (2010), Josso (2004), Delory-momberger (2008), Ferraroti (2010) Souza (2006), Abrahão (2006), Bueno (2002).

A utilização da abordagem biográfica na área da educação evidencia as experiências educacionais dos sujeitos, potencializa entender os diferentes mecanismos e processos relativos à educação em seus diferentes tempos, assim como permite adentrar num campo subjetivo e concreto através das narrativas dos professores sobre seu desenvolvimento profissional, sobre seus processos formativos, buscando entendê-lo dentro de seu trajeto de vida.

É por meio das narrativas que esta abordagem toma corpo, toma forma, conferindo vida aos personagens da pesquisa, definindo valores, construindo fatos, ações, acontecimentos, relações com o meio, fazendo com que cada evento relatado encontre seu lugar e significação na história contada pelo sujeito.

Ao se trabalhar com as narrativas de indivíduos é necessário se levar em consideração que não trabalhamos com fatos em si, com a vida de uma pessoa, mas sim com palavras, com a construção das narrativas, que são elaboradas através da fala e elas são uma matéria transitória, viva, que se compõe e recompõe no momento em que é enunciada. A narrativa de vida não se dá de uma vez por todas, ela se (re)significa a cada uma de suas enunciações e ao mesmo tempo reconstrói com ela o sentido da história que se enuncia.

Fazer o relato de algum momento da vida, é trazer para o presente os sentidos das experiências vividas no passado, é encontrar o sentido de cada momento que entrelaça as relações sociais, pessoais e profissionais. E como afirma Delory-Momberger (2008, p.97) “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida”

Além do sujeito que colabora com a pesquisa ter a oportunidade de em cada relato encontrar o sentido de suas experiências, a situação de narrativa proporciona também a criação de uma relação com o espaço e com os signos partilhados entre quem narra, ouve ou lê. No entanto, a compreensão que pesquisador/ouvinte ou leitor dessa pesquisa desenvolve da narrativa do outro, não se mostra em uma relação imediata ou direta com o universo que o outro transmite, mas

acontece a partir de um jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto identicamente decodificável, mas algo que se está em jogo entre as pessoas envolvidas: narrador, ouvinte ou leitor.

É a atitude de empatia que permite que a compreensão da narrativa do outro aconteça, pois ela implica a nossa capacidade de partilhar os sentimentos, emoções, pensamentos com outros indivíduos. E nesse sentido que Delory-Momberger (2008) afirma: “Somente posso (re) construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59/60). A autora traz essa posição autobiográfica permitida pelas narrativas do outro, acreditando que o ato de recepção do relato de um indivíduo é também escrita de si, desenvolvendo o conceito de heterobiografia como a forma de escrita de si que praticamos quando nos deparamos com a narrativa do outro.

Partindo desse referencial teórico metodológico várias pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo GEPEIS, sendo firmadas também muitas parcerias, com escolas das redes municipais e estaduais, universidades, ONGs. Apoiados pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, o grupo não mediu esforços para aproximar universidade-sociedade, buscando sempre uma relação de parceria com as instituições.

Nesse sentido, para ampliar nossos estudos sobre a temática do cinema, firmamos uma parceria, com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que também desenvolvem pesquisas nessa área por meio do projeto “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*”. Dessa forma, nossos estudos têm como problemática as relações, os enredos, os significados, as experiências e as práticas dos docentes com o cinema.

O projeto objetiva pensar o que nas vidas dos professores nos interrogamos e buscamos compreender: algo mais acerca de seus encontros ou mesmo de seus desencontros com o cinema ontem e hoje, alinhados com os problemas da docência e da educação como um todo. Interrogamos e buscamos compreender sobre suas ideias, seus sentimentos, suas experiências e práticas, seus trabalhos individuais e coletivos ligados ao cinema, dentro do seu ofício, contemplado suas memórias e histórias de vida.

O pressuposto teórico-analítico desse trabalho parte de que os/as professores/as são *sujeitos socioculturais*, que se diferenciam dos demais grupos, categorias e segmentos de trabalhadores a partir de sua condição de docentes. Em outras palavras, a *condição docente* demarca os processos

de construção dos professores particularizando-os em face de outros atores, segmentos e grupos sociais. Dessa forma, quer investigar como a arte do cinema, se coloca nestes cenários e enredos da escola e da docência hoje? Por que falar e pensar o cinema na educação, escola, na docência, no cotidiano da escola e nos processos educativos? O cinema integra as mídias contemporâneas, nas quais as novas gerações estão enredadas.

Assim, a proposta desse trabalho é identificar, caracterizar e analisar as relações e vivências de professores com o cinema. De um lado, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais e as formas pelas quais o cinema nelas se faz presente, buscando compreender as visões e concepções, os saberes e fazeres docentes acerca desta arte em suas vidas. De outro, interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente ou as razões de sua ausência no trabalho docente no cotidiano da escola, como também os significados e sentimentos inscritos em seus encontros com o cinema e suas práticas cinematográficas ou com cinema na escola e fora dela.

Após essa apresentação geral do projeto, na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados, junto aos professores e com a participação da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria / RS, para analisar como o cinema está colocado nas histórias e vida dos grupos de professores investigados. Esta dimensão contempla não somente como os docentes compreendem, definem e interpretam seus trabalhos educativo-pedagógicos com o cinema, mas também a presença ou possível ausência do cinema na vida pessoal dos professores, visto que ambas as dimensões, pessoais e profissionais não podem ser separadas.

Diante disso, aos professores que se mostrarem favoráveis a participação da formação continuada, na segunda etapa do projeto, serão assim convidados para integrarem-se ao Grupo GEPEIS para que sejam compreendidos os sentidos e os significados que os professores atribuem ao cinema em suas vidas e histórias pessoais, como eles se relacionam com a arte cinematográfica. Serão exaltadas suas experiências, preferências, sentimentos, formação/conhecimentos relativos ao cinema através desse processo de formação continuada construído com os professores participantes.

O Cinema e a Educação possuem uma estreita relação pedagógica, pois além da história trazem o subjetivo, sentimentos e emoções do ser humano; existe uma intenção do professor produzir significados, tocar, mexer no mundo íntimo dos indivíduos. Este caráter pedagógico das histórias refere-se a idéia de que os filmes podem incitar opiniões, comportamentos. É como arte que se pretende olhar o cinema dentro da escola, no sentido de percebê-lo como uma necessidade

por que auxilia na compreensão da realidade e na transformação desta, por meio da magia, do imaginário que o envolve.

Duarte (2002) defende que cada um tem sua forma de relacionar-se com o cinema, pois essa relação implica em escolhas, gostos, avaliações e aprendizagens. Cada um desenvolve sua própria intuição na configuração do seu cinema pessoal, sendo que essa sensibilidade amplia ao seu próprio modo e tempo, numa esfera intuitiva, pessoal, subjetiva e intransferível.

É nesse sentido que visualizamos estreitas relações dessa percepção do cinema com a formação, já que está última também é entendida como algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e processos formativos distintos, baseando-se também em um repertório de vivências pessoais, que de certa, forma mobilizam conhecimentos saberes diversos na atuação profissional docente.

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

No terreno da formação de professores é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa óptica futura, mas sim de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida. Autores como o próprio Nóvoa (1995, 2010) Josso (2004), Dominicé (2010), Pineau (2010), Delory-Momberger (2008) tem chamado a atenção para uma teoria de formação dos adultos, pensando esta como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, colocando em evidência os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam em suas experiências, nas relações sociais e profissionais.

Esses saberes, segundo Delory-Momberger (2008), são determinantes na maneira com que os sujeitos investem nos espaços de aprendizagens e o seu reconhecimento permite que sejam realizadas novas relações com o saber e a formação. Dessa forma “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo

formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95).

É dessa maneira que podemos ver o método biográfico atuando na área da educação, como uma alternativa para se produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre suas práticas docentes. Dessa forma, ele deve ser entendido como uma perspectiva para a investigação educacional, pois aparece como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita que o indivíduo torne-se sujeito-ator de seu processo de formação, por meio da apropriação de sua trajetória.

Primeiras considerações: os professores e o cinema

Numa análise dos questionários respondidos pelos professores de escolas públicas de Santa Maria, primeiramente se buscou saber o perfil dos professores, para saber quem são esses sujeitos. A segunda parte dos questionários foi composta por várias perguntas que buscavam abarcar significações dos professores com o cinema, dessa forma foram analisadas tais perguntas: Você costuma assistir filmes? Com que frequência você assiste filmes? Onde costuma assistir filmes? Com quem você costuma assistir filmes? Você utiliza filmes em seu trabalho como professor? Porque? Qual a importância do cinema na vida do professor? Porque? Você faria uma formação relacionada ao cinema? A partir dessas perguntas (fechadas e abertas) fizemos as primeiras relações e o convite para a formação.

Por meio dos questionários, propomos-nos relatar o panorama geral da relação dos professores com o cinema e fazendo um levantamento geral podemos observar que foram respondidos 645 questionários dos 1.500 enviados as escolas. Concluímos que a maioria são professoras entre 31 e 40 anos, casadas, possuem regime de trabalho de 40horas, não possuem outra atuação profissional, gostam de ler, viajar, passear, acessar a internet, assistir televisão e assistir filmes nas horas livres. Esse foi o perfil dos professores das escolas municipais de Santa Maria que responderam os questionários, e a partir deste contorno que tivemos a oportunidade de nessa primeira parte da pesquisa ter ideia do público envolvido, bem como, saber o que eles gostam de fazer no tempo livre. A seguir contemplaremos a segunda parte dos questionários: a relação do professor com o cinema.

O professor-sujeito-pessoa está interligado não podendo ser separado, desta forma, pensando a partir do questionamento voltado para o cinema e vida do professor, tentamos saber como o professor percebe essa relação e se realmente o cinema faz parte da vida e da profissão dele. Ao perguntarmos se costumam assistir filmes, 85% respondeu que sim, 14% não costumam e 1% não responderam. Também nos interessou saber a frequência que esses professores assistem filmes, então obtivemos 36% das respostas afirmando que assistem 2 vezes por semana ou mais, 27% costuma assistir filmes 1 vez por semana, 19% assiste raramente que significa menos que uma vez por mês, 10% assistem 2 vezes por mês e 8% assiste uma vez por mês.

Foi possível observar que os professores costumam assistir filmes em sua grande maioria e o fazem com frequência, sendo este um resultado que nos motivaram a continuar a pesquisa, pois não teria sentido dar seguimento se os professores não tivessem o cinema em suas vidas.

Consideramos relevante saber o local e com quem os professores assistem aos filmes, para saber se o meio pessoal ou profissional prevaleceria e visualizamos que quase a totalidade dos professores assiste em casa representando 94%, mas também assistem em cinemas e no trabalho, juntos representam 6%. A maioria dos professores assiste em companhia dos familiares, significando 56%, seguido dos amigos e colegas de trabalho somando juntos 13%, mas também os que assistem sozinhos representam uma porcentagem significativa de 31%. Constatamos que os professores assistem filmes tanto em casa como no trabalho, estando na sua vida pessoal e profissional.

Chama-nos a atenção de que os professores não costumam assistir filmes em cineclubes, justamente num local que exhibe os filmes gratuitamente, não comerciais e que buscam produzir um pensamento crítico possibilitado pelo filme e pela riqueza do debate que há em torno da temática desenvolvida, diferente daqueles com intuito comercial. Assim, ficamos intrigados para saber a causa dos professores não frequentarem cineclubes, sendo que nossa cidade possui várias opções.

Em âmbito profissional perguntamos se os professores utilizavam os filmes em seu trabalho, então 91% disseram que sim, 5% não utilizam e 4% não responderam esta pergunta. Seguindo foi levantado que desses 91% que utilizam filmes em sala de aula 57% utilizam como um recurso didático, 28% não especificaram, 8% utiliza pois concebe que é uma forma de lazer e 7% não especificaram. Dessa forma percebemos que mesmo o cinema estando presente na vida e na

profissão do professor, o filme é visto apenas como um recurso didático que ilustra conteúdos, como um apoio nas aulas, não utilizando todo o potencial cultural e formativo para o ser humano.

Para dar ênfase aos resultados, selecionamos algumas formas de como o professor utiliza os filmes em seu local de trabalho e as repostas foram as seguintes: “ integrando-o ao que está sendo trabalhado” “quase sempre com o tema estudado em aula” , “ adequando o conteúdo e nível dos alunos”, “ de acordo com o tema de estudo, o filme é um ótimo recurso”, “ utilizo o filme para enfatizar o conhecimento sobre algum assunto”, “ de uma maneira que eu possa ilustrar meu trabalho, para que o assunto ensinado seja melhor assimilado”. Percebe-se então, que todas as respostas têm em comum o filme visto como um recurso didático.

A pergunta talvez que mais nos indica a relação do cinema na vida do professor foi: você acha importante o cinema na vida do professor? 94% responderam que sim, 4% responderam que não e 2% não responderam. Logo pedimos porque achava importante o cinema na vida do professor e 36% respondeu porque serve de recurso didático, não contemplando o real sentido da pergunta que era na vida e não na profissão, logo percebemos que o profissional está muito presente, sendo difícil mostrar o lado pessoal. Outros 21% não responderam, 20% considera importante, pois é uma forma de lazer, 15% considera ser cultura e 8% atribuiu outros fins. Nessa parte percebemos que se somarmos o percentual de professores que veem o cinema como lazer e cultura, não teríamos tantos professores utilizando filmes como recurso didático em sala de aula, assim essa contradição nos mobiliza a pensar outras questões a serem trabalhadas na formação.

Para ilustrar a relação do professor com o cinema acima mencionado trazemos fragmentos das respostas dos professores “sim, é importante na vida de todas as pessoas, pois é uma forma de cultura e lazer”, “sim, porque podemos utilizá-lo como um meio de recurso para a vida escolar”, “sim, através dos filmes podemos explorar muitos assuntos em sala de aula” e “sim, pois considero um importante recurso para a introdução dos temas a serem trabalhados”. As respostas foram parecidas com as anteriores, mas ainda prevaleceu a ideia de que o cinema é importante, pois serve de aporte para as aulas.

Finalizando nossas análises dos questionários a última pergunta consistia numa espécie de convite, perguntando se os professores gostariam de participar de uma formação sobre cinema. Então, dos 645 questionários respondidos, 371 professores responderam que gostariam de

participar, pouco mais de 50% dos professores, fato considerado positivo se não fossem o número de professores que estão fazendo a formação sobre cinema, que totalizam 24 participantes.

Assim, nos questionamos sobre a importância do cinema na vida do professor de não querer participar de uma formação com essa temática? Será que para a utilização de filmes em sala de aula não precisa de formação? Esses poucos participantes realmente querem e estão abertos a participar, discutir e compartilhar conhecimentos e vivências sobre o cinema, tanto na sua vida como em sua profissão.

Após o levantamento destes dados, convidamos todos os professores a participarem da formação. Como já foi dito, somente 24 professores aceitaram o convite. Os encontros estão acontecendo aos sábados pela manhã. Estes acontecem intercalando atividades à distância com presenciais, utilizando textos, curtas-metragens, filmes e outros dispositivos para refletirmos as temáticas.

As atividades propostas iniciam com exercícios corporais e no primeiro encontro realizamos uma dinâmica de apresentação, onde, conversando em duplas, os participantes teriam de buscar algumas informações para apresentar seu colega aos demais integrantes da roda. Esse foi o primeiro momento de interação que propomos, o contato inicial com colegas de outras escolas, que foi avaliado como muito significativo, pois ouvir o outro, saber quem é, o que faz, onde trabalha, o que gosta é um importante exercício de cuidar do outro.

Em seguida, em um dos encontros, projetou-se o curta-metragem “O guarani“. O curta é uma produção cinematográfica que propõe uma reflexão no que se refere à relação da população com o cinema, fazendo-nos pensar nas diferenças e semelhanças da relação cinema-pessoa(s), pensando a implantação do primeiro cinema no Brasil. A discussão que se seguiu ao curta foi muito significativa, sendo destacados alguns elementos importantes para o debate, como a desvalorização do cinema brasileiro em detrimento do estrangeiro; o entendimento que os filmes servem apenas como dispositivos para a diversão, pois há uma redução do cinema a um programa de fim de semana, em que o que se prioriza em muitos casos é a ida ao shopping para fazer compras, lanches e, como mais uma opção de divertimento, a ida ao cinema.

Neste sentido, é possível pensar o cinema como algo maior do que a simples projeção, como provocador de questionamentos, dispositivo para pensar a nossa vida, inserida em uma cultura, como nos aponta Almeida (2001):

Momento estético em que um objeto artística e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos, à história do cinema. (ALMEIDA, 2001, p.41)

É por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura, como também nos permite refletirmos, falarmos, escrevermos sobre nossa vida, nossa história, associada ao contexto em que estamos. Consideramos que a experiência estética na formação do docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser (re)visitados. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades, que conferem à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que percebe sua subjetividade.

Nos primeiros encontros realizados algumas questões importantes já estão sendo percebidas, como a presença na formação de professores que realmente gostam de cinema e que estão se envolvendo nesse processo. Isso ressalta a ideia de que escolhemos temas que estão atravessados na nossa vida. Esta característica faz toda a diferença na participação durante as atividades, a presença nos encontros e para a qualidade das discussões.

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação. Hermann (2010, p. 34) aponta para o perigo de uma educação reducionista onde “perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos com um código”.

A singularidade dos sujeitos não pode ser compreendida na perspectiva do *plano geral* cinematográfico – paradoxalmente, na sua generalidade é um imenso fragmento. Por isso, esse trabalho se estreita pelo viés da criação, da experiência estética, da subjetivação do sujeito aprendente sobre/de si e sobre suas vivências formativas. Queremos encontrar saberes que se configuram para além da formação - existem aí processos de recriação, autorrecriação que remetam à arte de estar na vida em criação, obra, obra de arte.

Diferentemente, uma vida que só comunica, que vive de comunicar – “*comunico que, faço tal, penso assim, ajo por, sinto como, reajo para, resolvo que, destino as coisas para*”, bem pode

ser uma vida pobre de conceitos. Nada nela se autorrecria. Uma vida comunicante é uma vida que decorre da informação, da comunicação.

Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorre a si, que necessita dos atributos do *inesquecível* e os conceitos novos que ele traz, uma vida assim é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, Jan./Jun, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

“O PROFISSIONAL PEDAGOGO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA”.

Célia Maria Fernandes Nunes¹
Maria Helena Lino Fernandes²
Regina Magna Bonifácio de Araújo³
Universida Federal Ouro Preto
regina.magna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem apresentar os resultados consolidados do Projeto Integrado de Pesquisa desenvolvido em três Instituições de Ensino Superior - IES, localizadas na Região Sudeste Brasileira, a saber: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP/MG; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS/SP. Este Projeto surgiu a partir do questionamento das autoras do mesmo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - DCNs, que em 2006 instituiu parâmetros para a formação do profissional pedagogo definindo a docência como base para a formação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação brasileira, determina em seu artigo 21 que a educação escolar compõe-se de “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (p. 19-20). O ensino fundamental com duração de nove anos é dividido em duas etapas: anos iniciais que acolhem as crianças de 6 a 10 anos e anos finais crianças de 11 aos 14 anos. O curso de Pedagogia no Brasil, responsável por formar os profissionais que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo de sua trajetória histórica, desde sua criação após a promulgação do Decreto-Lei nº. 1.190 de 1939 até os dias atuais, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, sofreu constantes questionamentos sobre a identidade profissional do pedagogo formado por ele. A legislação atual que regulamenta o curso de Pedagogia privilegia a formação do licenciado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao contrário das legislações anteriores que

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFOP, pesquisadora colaboradora.

² Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica pelo PROBIC-UFOP na pesquisa “O significado de ser pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura”.

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFOP e coordenadora da Pesquisa.

privilegiaram a formação de especialistas - administração, supervisão, orientação, inspeção - e de professores para o Curso Normal. De acordo com diversos autores como Cruz (2011), Saviani (2008) e Scheibe (1999) que procuraram traçar a trajetória histórica do curso de Pedagogia, este sempre foi objeto de discussões pelo fato de não ter dado abertura à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, esse direito foi legalmente conquistado, porém questiona-se se a formação alicerçada na docência, em detrimento de um bacharelado é suficiente para a formação do pedagogo. Questiona-se ainda, se a docência é capaz de incorporar todas as especificidades da prática pedagógica e todas as atribuições que a profissão abrange e que são apontadas nas Diretrizes como, por exemplo, formar um profissional para atuar na Educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, além de ser capaz de realizar o “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p. 2). A hipótese levantada é que dificilmente, com base nas Diretrizes atuais, será possível formar um Pedagogo como uma totalidade que inclui a licenciatura e o bacharelado e que o Pedagogo egresso desse novo curso de Pedagogia precisará complementar a sua formação em um curso de Pós-graduação lato ou stricto sensu.

Diante desta problemática nosso propósito foi investigar, nas instituições pesquisadas, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, elaborado a partir das novas Diretrizes, sob a ótica dos alunos, identificando o *Significado de Ser Pedagogo* para eles. Desse objetivo geral desmembram-se outros, mais específicos, que buscaram analisar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia; verificar que tipo de profissional pedagogo é incorporado no Projeto Pedagógico; verificar a concepção dos alunos quanto ao papel e funções do pedagogo; verificar a expectativa dos professores e dirigentes do curso em relação à formação do Pedagogo e verificar se o curso de Pedagogia traz inovações ao processo formativo deste profissional.

A metodologia utilizada, nesta investigação, foi uma metodologia de abordagem quantitativa e qualitativa que, segundo Creswell (2007), constitui-se num procedimento de pesquisa denominado método misto que:

[...] emprega estratégias de investigação que envolve coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. (...) a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (p. 35)

Neste sentido, os dados qualitativos permitiram olhar e pensar a realidade vivenciada pelo curso de Pedagogia por meio das percepções dos participantes deste processo investigativo. E os quantitativos permitiram traduzir em números as opiniões dos sujeitos da pesquisa e assim reforçar os dados obtidos por meio da abordagem qualitativa. Esta investigação, desenvolvida em duas etapas, teve como foco, num primeiro momento, pesquisa documental na qual se analisou os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia das três instituições participantes da pesquisa com base em três categorias: I - O Significado de Ser Pedagogo no Projeto Pedagógico; II - O Projeto Pedagógico e o Currículo; III - A Nova Legislação e o Projeto Pedagógico.

Na segunda etapa, aconteceu a fase empírica da coleta de dados por meio de um *questionário* destinado aos alunos concluintes do curso de Pedagogia das três instituições em que houve a adesão de 60 alunos dentre os 145 concluintes. O questionário, voltado para a investigação do significado de ser pedagogo para os alunos contém um total de 13 (treze) questões mescladas entre abertas e fechadas, também agrupadas nas três categorias utilizadas para a análise dos currículos. Um segundo instrumento utilizado foi uma *entrevista* para a qual foram convidados os coordenadores/vice-coordenadores, diretores e professores dos cursos de Pedagogia das três instituições buscando identificar suas percepções sobre a formação do Profissional Pedagogo. Para este trabalho, destacaram-se os dados referentes a análise documental e as entrevistas com os alunos.

RESULTADOS

Os Projetos Pedagógicos das Instituições investigadas

O curso de Pedagogia da UFOP foi criado em 2008 e integra-se ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sendo também uma antiga demanda do Departamento de Educação: formar docentes para todos os níveis da Educação Básica ampliando a oferta de educação superior pública para a comunidade local e municípios adjacentes, além de dispor de um espaço no qual há a possibilidade de realizar estudos na área da educação. O curso pretende formar profissionais para atuar na docência e na gestão pedagógica, administrativa e financeira de instituições escolares, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, destacando sua concepção de que a formação do profissional pedagogo tem sua base comum na docência, salientando que é a partir desta base que todo trabalho será pensado, ou seja, tomando a ação docente como fundamento. O curso estruturado em três

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

núcleos, com os respectivos eixos temáticos, tem sua matriz curricular organizada em oito semestres letivos, no modelo disciplinar com previsão de pré-requisitos totalizando uma carga horária de 3230 horas.

Na PUC, o curso é oferecido desde 1940, portanto, vivenciou todas as fases de regulamentação do curso, desde sua constituição legal pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 até os dias atuais. O novo projeto do curso de Pedagogia foi assumido em 2007 reproduzindo as determinações das DCNs propondo formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – modalidade normal, bem como preparar profissionais para a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino com possibilidades de atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação e educação de jovens e adultos. A matriz curricular é organizada em módulos que nomeiam o tema do ano, dividindo-se em eixos semestrais cumpridos por meio de unidades temáticas, com estrutura disciplinar. O curso tem 3200 horas distribuídas em quatro anos, compreendendo 2800 de formação, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Diferente da UFOP e USCS, a PUC oferece 132 horas de Educação à Distância (EAD) considerada como um acréscimo à formação. Outra diferença é a oferta da disciplina Teologia, tendo em vista o caráter religioso da instituição.

Na USCS, o curso de Pedagogia iniciou suas atividades em 2007, portanto, assim como a UFOP foi criado dentro das normas da nova legislação. O Projeto destaca seu propósito de formar profissionais para a docência, em espaços educativos formais e não formais, com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica. O curso está organizado em três núcleos interdisciplinares conforme previsto nas diretrizes, que pretendem ser abordados de forma articulada e integrada favorecendo a formação do licenciado pedagogo com o perfil almejado no projeto, ou seja, um profissional investigativo, reflexivo, gerador de conhecimento e capaz de desempenhar a função docente e de gestor tanto em espaços escolares como não escolares. A matriz curricular é organizada num modelo serial/anual com duração de quatro anos totalizando 3.680 horas, distribuídas da seguinte forma: 2880 horas aulas, 200h de aprofundamento, 300h de atividades complementares e 300h para estágios. Cada série/ano possui uma carga horária de 920 horas e as disciplinas que compõem cada série são pensadas num conceito de “matérias”, ou seja, uma determinada disciplina é oferecida em um dia (quatro aulas) durante o ano inteiro, o que promove a permanência de um mesmo professor por mais tempo com a mesma turma, podendo assim, desenvolver as suas atividades com mais tranquilidade e qualidade. A instituição justifica a adoção

do regime seriado anual argumentando que esse tipo de organização favorece a manutenção da turma, desenvolvendo o sentimento de grupo e facilitando o acompanhamento do curso pelo aluno.

Verificou-se que, em relação ao objetivo de formação profissional e ao perfil do Pedagogo expressos nos Projetos, não há discrepância em relação ao que está previsto nas Diretrizes, ou seja, pretende-se formar profissionais para atuar na docência e na gestão pedagógica, administrativa e financeira de instituições escolares, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. De acordo com Lima (2001) não existe aplicação mecânica e universal da lei pelas instituições, dessa forma, ao incorporar a antiga concepção de bacharelado (conhecimentos voltados para a formação do gestor) na licenciatura, as três instituições a fizeram de maneiras diferentes: na UFOP verificam-se poucas disciplinas voltadas para a gestão distribuídas de maneira aleatória na matriz: Política Educacional, Política e Gestão educacional, Gestão e Planejamento Educacional e Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar. A Matriz Curricular possui um elevado número de disciplinas de fundamentos e poucas de metodologias e práticas de ensino, sendo que estas últimas concentram-se em apenas um semestre. Mesmo assim, percebe-se uma ênfase na formação do docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Há previsão de oferta de disciplinas eletivas voltadas para a gestão, entretanto como são eletivas pode ocorrer o privilégio de outras que não essas. Na PUC há uma carga horária significativa para a gestão, prevista para o 4º módulo: docência e gestão educativa em diferentes ambientes e contextos. Na USCS o projeto pedagógico incorpora o conceito de bacharelado na licenciatura, com ênfase maior na formação para a docência conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Apenas algumas disciplinas, que compõem o Núcleo de Estudos Básicos – NEB no 4º ano mostram a intenção de formar o gestor como Gestão Educacional, Política e Organização da Educação Básica.

Cada proposta apresenta diferenças resultantes da interpretação da norma legal, sem incorrer em ilegalidade, o que mostra que a legislação depende do entendimento de quem a lê (BALL, 2002). Como afirma Apple (1989), o currículo é fruto de muitas forças às vezes conflitantes entre as demandas legais e institucionais e as necessidades dos professores. Este conflito se revela nas propostas curriculares dos Projetos analisados, uma vez que todas respeitam as novas diretrizes, ou seja, privilegiam a licenciatura, mas também tentam assegurar a formação do gestor que era o “campo de atuação” do pedagogo e que, atualmente, na legislação vigente é tratado como “trabalho pedagógico escolar e não escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional.” (BRASIL, 2005, p.14)

O Significado de Ser Pedagogo na voz dos discentes

O primeiro questionamento desta categoria trouxe à tona as concepções do Significado de Ser Pedagogo para os discentes que enfatizaram, de forma geral, um profissional voltado para o ensino e aprendizagem, entretanto, percebem-se algumas particularidades: Na UFOP, as respostas foram diversas e abrangentes, no entanto, verificamos que a maioria dos sujeitos concebe o Pedagogo como o profissional responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, em espaços escolares e não escolares e como especialista, responsável pela melhoria na qualidade da educação e pela formação de cidadãos críticos, entretanto, sem definir que aspectos ou áreas receberiam esta atuação.

Na PUC, encontraram-se três concepções do ser Pedagogo: a primeira concepção enfatizou o ser pedagogo apresentando posturas que devem fazer parte de sua prática profissional, como: buscar o conhecimento; ter compromisso com a sala de aula; ser responsável; aceitar o diferente; atuar como educador e transformador da realidade educacional; estimular potencialidades; ser ativo na construção de relações humanas e na mudança de pessoas, sociedade e mundo. A segunda aponta para um perfil focado na docência: mediar a relação de aprendizagem, estimular as crianças a buscar o conhecimento e a terceira apresenta uma visão mais ampla do ser pedagogo, como compromisso com o desenvolvimento humano, com a educação e a formação cidadã na qual um discente cita a atuação do pedagogo em espaços não formais de educação.

Na USCS a maioria dos sujeitos declarou que o ser pedagogo está relacionado à ideia de formação do cidadão para a transformação do futuro, entendendo que a principal característica do pedagogo é o ensino e a busca de conhecimentos para atuar na profissão. A gestão não fica explicitada nas respostas dos alunos, somente duas respostas mencionam uma concepção voltada para a gestão: uma menciona a liderança como papel do pedagogo e outra a “administração da educação” (fala do aluno da USCS).

No segundo questionamento, procurou-se verificar se o curso de Pedagogia está formando o Pedagogo em sua totalidade, ou seja, com os conhecimentos necessários para exercer as funções delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 4º, que determina:

Artigo 4º: 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.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino... (BRASIL, 2006, p. 2)

As respostas mostraram que mais da metade dos alunos (65%), das três instituições, declararam que o curso forma parcialmente o pedagogo, ocorrendo o privilégio da formação docente. Na UFOP os alunos apontaram problemas no currículo como excesso de disciplinas de 30 (trinta) horas que não permitiram um aprofundamento nos estudos; matriz curricular muito abrangente que não proporciona, ao mesmo tempo, uma boa formação para a docência e gestão e insuficiência de disciplinas voltadas para gestão e alfabetização. Também reclamaram da falta de motivação por parte de alguns professores e do não cumprimento do que foi planejado para o curso. Tal crítica está relacionada, principalmente, aos professores de outros departamentos que lecionam para o curso de Pedagogia. Na UFOP, as disciplinas de metodologia e práticas de ensino não são oferecidas pelo departamento de Educação, mas pelos departamentos de outras licenciaturas como Letras, História, Geografia e etc., assim sendo, a maioria dos professores não tiveram experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental o que, para os alunos, é um problema.

Na PUC/SP as críticas foram em relação aos professores que não incentivam os alunos; alunos que apresentam posturas inadequadas como mau comportamento e falta de comprometimento com os estudos; falta de pesquisa empírica no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e o fato de que o curso não prepara para atuar no Ensino Médio e Gestão. Na USCS, reclamaram da ausência da prática e a dicotomia entre teoria e prática.

A constatação pela maioria dos alunos de que o curso de Pedagogia, nos moldes da nova legislação, não forma o Pedagogo na sua totalidade, também revela a quebra de expectativas e de motivação em relação ao curso. Na UFOP, 75% dos discentes declararam a não satisfação completa com o curso e desmotivação em relação ao mesmo. Essa insatisfação é atribuída em grande parte ao currículo e aos professores. Com relação ao currículo as críticas realizadas são: carga horária insuficiente, ou seja, alguns períodos têm disciplinas com carga horária de 30 horas o que prejudica a aprendizagem; muitas disciplinas por período; insuficiência de disciplinas de alfabetização; superficialidade do conhecimento (curso generalista); currículo não deixa explícito que profissional se quer formar e aulas cansativas e desmotivantes. Já no que diz respeito aos professores, os discentes apontaram críticas referentes ao perfil dos professores, como não saber transmitir conhecimento; não ser engajado pela causa da educação e falta de atenção aos alunos. Outro aspecto levantando, porém não muito freqüente nas respostas, é em relação às dificuldades

vivenciadas por um curso em fase de implantação, como biblioteca com acervo insuficiente, falta de contratação de professores da área da Pedagogia e currículo que exige muitas adequações.

Na PUC a insatisfação é ainda maior, 85% declararam que não encontraram o que buscavam no curso e que estavam desmotivados. As justificativas para tal insatisfação apontam para falhas na elaboração do currículo como falta de articulação entre teoria e prática; repetição de conteúdos; falta de compromisso por parte de alguns professores; professores que lecionavam conteúdos fora de sua especialidade e que fogem do eixo temático; aulas repetitivas; insuficiência na formação para outras áreas de atuação do pedagogo como Pedagogia Hospitalar. Na USCS, foi um pouco diferente: 53% declararam satisfação com o curso e 47% a não satisfação. As respostas negativas assinalaram aulas exaustivas e estressantes, conteúdo “pesado” principalmente nos dois últimos anos e insuficiência de aulas práticas.

De forma geral, os dados desta categoria, mostraram que os alunos das três instituições possuem uma visão ampla da atuação do Pedagogo, consoante com o que está delineado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Contudo, a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem, seja em espaços escolares como não escolares, constitui-se a principal característica do Pedagogo apontada pelos alunos. Reconhecem que a formação teórica é um ponto positivo no curso, no entanto, mais da metade dos alunos afirmam que o curso não está formando o Pedagogo que imaginavam, tal frustração deve-se, em sua maioria, de acordo com a fala dos alunos, pelo privilégio da docência, falta de articulação entre teoria e prática e a postura de alguns professores, gerando, dessa forma, desmotivação com o curso.

O Projeto Pedagógico e o Currículo na voz dos discentes

Nesta categoria procurou-se verificar se o projeto pedagógico e o currículo estão contribuindo para a formação profissional dos alunos; se há equilíbrio entre a formação do professor e gestor e se os mesmos se sentem preparados para atuar como docentes. A maioria dos discentes apresenta uma visão positiva acerca da contribuição do curso para a formação profissional, destacando a base teórica como o aspecto principal dessa contribuição. Os sujeitos que declararam que o curso não contribui para a formação profissional, apontaram falhas como o despreparo de alguns professores, e o privilégio da formação docente em detrimento de outras possibilidades de atuação do pedagogo. Observa-se que, mesmo o curso não formando o pedagogo na sua totalidade e a desmotivação em relação ao curso apontada por um número significativo de alunos, estes declararam que há contribuição para a formação profissional, ou seja, para a atuação no mercado de

trabalho. Parece uma incoerência; no entanto, é necessário levar em conta que alguns alunos já possuem alguma experiência como docente em sala de aula ou já possuem outra formação (magistério a nível médio ou outra graduação) e o curso vem complementar essa formação. Também, pode-se lançar a hipótese das preferências de cada um, ou seja, mesmo não havendo uma formação para todas as atribuições do pedagogo, o aluno acaba por se aproximar mais de uma área do que outra buscando, na universidade, participar de projetos, seminários, programas e etc. que contribuirão para sua prática profissional.

Em relação ao equilíbrio entre a formação do docente e do gestor Verificou-se que a maioria dos discentes declarou que não houve equilíbrio ocorrendo uma ênfase maior na formação do docente, sendo que na UFOP a ênfase foi na formação do docente para os anos iniciais e na PUC e USCS para a Educação Infantil. Porém um dado preocupante, expresso, na fala de alguns alunos da UFOP é que estes não se sentem preparados para atuar como docentes – uma média de 17 alunos -, justificando que o currículo não proporcionou carga horária suficiente para esta formação; falta de aprofundamento na prática e articulação entre teoria e prática; conteúdos não foram aprofundados e que precisarão complementar a formação em cursos de especialização. As falas a seguir expressam a preocupação dos alunos em relação à falta de equilíbrio e o privilégio da formação docente para os anos iniciais declarada:

“... a força da formação do professor de Educação Infantil é muito maior. Estou muito mais preparada para ser professora de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do que gestora...” –(Aluna da IES Privada)

“Infelizmente o número de disciplinas para nos preparar para a educação infantil é insuficiente... O curso visou, principalmente, a oferta de disciplinas metodológicas para o ensino fundamental, mas não possibilitou que aliássemos a teoria vista nas aulas com a prática da sala de aula.” (Aluna da IES Pública)

A Nova Legislação e o Projeto Pedagógico na voz dos discentes

Na terceira categoria procurou-se verificar se os discentes conhecem as Diretrizes que regulamentam o curso de Pedagogia e o que ela propõe. Buscou-se também abrir espaço para que pudessem tecer críticas e sugestões em relação ao tempo de duração do curso, a grade horária de cada unidade temática/disciplina e o que deve ser mudado e o que deve ser mantido no projeto pedagógico, no currículo e no horário do curso.

Nas três instituições a maioria dos discentes não conhece as DCNs. Na UFOP, dos 28 (vinte e oito) participantes, apenas 11(onze) declararam conhecer, assinalando que ela propõe a formação para a docência e gestão. Um destes destacou que as DCNs são confusas propondo formar

o docente, o gestor escolar e o gestor não-escolar, e o currículo não é capaz de proporcionar toda essa formação. Na PUC, dos 13 participantes, 4 (quatro) afirmaram conhecer e suas respostas declararam que as DCNs foram responsáveis pela reestruturação do curso que passou a ser uma licenciatura; propõem a formação de um pedagogo para atuar não só em sala de aula, mas fora dela também. Um discente afirma que as DCNs extinguiram as habilitações e critica seu caráter global que conduz a superficialidade. Na USCS, dos 19 (dezenove) participantes, 9 (nove) declararam que as DCNs propõem a formação do professor.

A maioria dos discentes considera o tempo de duração do curso suficiente, entretanto, as respostas afirmativas contêm ressalvas. Na UFOP, a maioria está satisfeita com a duração do curso e apenas um aluno propõe duração de 5 anos. Na PUC, 11 (onze) consideram o tempo suficiente, mas tecem várias críticas em relação ao mau aproveitamento do tempo, como: repetição de conteúdos; má distribuição do tempo de aula, pois algumas iniciam tarde e outras terminam cedo; um discente sugeriu um ano a mais de especialização e outro que o estágio iniciasse no 1º ano de curso. Dois discentes apenas consideram o tempo insuficiente, sendo que um não justifica a resposta e o outro critica o mau aproveitamento do tempo. Na USCS, 12 (doze) indicam que o tempo é suficiente para a formação do Pedagogo, entretanto, destes, 4 (quatro) apontaram para o mau aproveitamento do tempo e também para o currículo mal distribuído. As respostas negativas, que somam 6 (seis), apontaram que nunca o tempo será suficiente, pois a formação precisa ser contínua. Dentre essas respostas negativas, duas surpreendem, pois sugerem a redução da duração do curso para 3 (três) anos. Um discente absteve-se de responder.

Quanto à grade horária de cada unidade temática/disciplina, verificou-se que a maioria dos discentes das três instituições a consideraram inadequada. Na UFOP, 25 (vinte e cinco) declararam inadequada, identificando o excessivo número de disciplinas de 30 horas como fator negativo. Na PUC, 7 (sete) discentes tecem críticas com sugestões: conhecimentos oferecidos precisam ser atualizados; os nomes dos eixos dificultam a compreensão do conteúdo; há disciplinas importantes com menos tempo que outras; não há equilíbrio na distribuição e se as unidades temáticas fossem de 4 (quatro) créditos teria mais aproveitamento. Na USCS 14 (quatorze) respostas negativas apontaram a má distribuição da grade horária; indicando que LIBRAS, Inclusão e Português deveriam ter uma carga horária maior e um discente destaca a dificuldade de cursar com o mesmo professor diferentes disciplinas ao longo de 4 (quatro) anos.

O último questionamento abriu espaço para que os discentes pudessem sugerir mudanças e também indicar o que deve ser mantido no curso de Pedagogia que estão concluindo. Na UFOP,

com mais frequência, aparecem sugestões que indicam necessidade de mudança curricular, enfatizando a incorporação de mais disciplinas ou carga horária para Alfabetização, Gestão e Educação Infantil; menos disciplinas por período; transformação das disciplinas de 30 horas em 60 horas; necessidade de professores especializados em Educação Infantil, com prática em sala de aula; explorar outras possibilidades de atuação do pedagogo que vão além da docência e da escola, como a Pedagogia Empresarial; inclusive, um aluno sugeriu a volta das habilitações. Na PUC, os discentes teceram críticas aliadas a sugestões como: aprofundamento dos estudos e maior exigência pelos professores; melhor aproveitamento do tempo; professores devem dominar o conteúdo que irá trabalhar; reciclagem e maior dedicação dos professores; reorganização da distribuição das unidades temáticas. Entre os acréscimos sugerem a oferta do estudo de LIBRAS em todos os anos; aprofundamento dos estudos de Educação Especial e Gestão Escolar. E ainda indicam o que deve ser mantido: curso em 4 anos; estudos de Educação à Distância e História da Educação e Planejamento. Na USCS, aparecem as seguintes sugestões: aumento das atividades práticas em algumas disciplinas e a revisão das disciplinas de fundamentos; revisão da carga horária com sugestão de aumento para LIBRAS e Língua Portuguesa e diminuição para EJA e Artes; contratação de professores melhores qualificados e um melhor acompanhamento do desempenho desses professores pela coordenação do curso; redução da duração e do valor do curso e revisão do Projeto Pedagógico.

Os dados apurados revelam que os discentes do curso de Pedagogia estão preocupados com a formação que recebem. A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como centrais na educação, seja na docência ou gestão, surge como um aspecto forte na formação do Pedagogo, na visão dos alunos entrevistados. No entanto, o currículo que vivenciam dá ênfase a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando de abranger com mais consistência outras áreas como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e a própria gestão escolar e não- escolar. Percebe-se que não está sendo possível formar bons professores, pois por diversas vezes encontrou-se falas de discentes que reclamavam da falta de articulação entre teoria e prática ou que o curso era muito teórico e pouco prático, como na fala dos discentes da USCS. Na UFOP, os discentes apontaram problemas em relação à Alfabetização e Educação Infantil, criticando que a carga horária das mesmas é insuficiente. Na PUC, muitos discentes reclamam da falta de aproveitamento do tempo e aprofundamento de estudos e repetição de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES

A história da constituição do curso de Pedagogia no Brasil discutida por diversos autores como Cruz (2011), Saviani (2008) e Scheibe (2007), mostra que a busca por uma melhor definição do profissional que se pretende formar em um curso de Pedagogia sempre foi um anseio destes profissionais. Aos cursos de formação, cabe a importante tarefa de expressar em seus currículos que tipo de profissional pretende-se formar. Neste trabalho, sob a ótica de alunos concluintes do curso de Pedagogia de três Instituições, verificou-se o privilégio da docência no currículo, entretanto, essa não está sendo suficiente para a formação, pois a fala dos sujeitos expressa a preocupação por uma formação que vai além de saberes docentes, mas de uma epistemologia da educação.

O número de sujeitos que não conhece a legislação que regulamenta o próprio curso, é um dado preocupante. Este dado leva a refletir sobre a afirmação de Saviani discutida em 1976 no seu texto “Análise crítica da organização escolar brasileira” de que o estudo da legislação era realizado de maneira “acrítica”, ou seja, apenas com uma leitura do texto legal sem uma análise mais profunda do efeito de tal lei sobre a organização escolar. Os primeiros dados evidenciam esta lacuna ainda hoje, tornando-se necessário investigar quais as razões de tal desconhecimento, tendo em vista que na matriz curricular dos cursos investigados há indicação de disciplinas para estudo da legislação.

Percebe-se, também, que os dados evidenciam um processo de implantação do curso que, sem estar concluído, já revela aspectos que devem ser mantidos e outros que exigem reformulações, como a preocupação expressa nas falas dos sujeitos sobre a necessidade de reformulações na matriz curricular do curso a fim de possibilitar uma formação que consiga abranger todas as atribuições que as Diretrizes propõem para a formação do Pedagogo. Somam-se, a isto, outras dificuldades presentes na profissão, conforme aponta Libâneo (2008), como “baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc.” (p. 25) que acabam por desqualificar a profissão levando à equivocada compreensão de que para ser professor é preciso saber apenas a prática.

Dessa forma, espera-se que os resultados desta investigação possam se somar aos diálogos acerca da formação do profissional Pedagogo, pois eles trazem a voz de estudantes que vivenciam, na prática, as imprecisões da legislação atual que regulamenta os cursos de Pedagogia no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michel. Currículo e Poder. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, p. 46-57, jul./dez. 1989.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15 (2), p. 3-23, 2002.
- BRASIL. **Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03/10/2011
- BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura nº 05/2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 03/10/2011.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03/10/2011.
- CRESWELL, J. W. O uso da teoria. In: **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Trad. Luciana de O. Rocha. Porto alegre: Artmed, 2007. P. 130-150.
- CRUZ, Giseli B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rios de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: autores associados, 2008.
- SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: Garcia, W. E. **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, p.174-194, 1976.
- SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX nº 68, dez, 1999.

**“REDES PEDAGÓGICAS Y COLECTIVOS DOCENTES CONFORMADOS EN
TORNO DE LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS”**

Paula Valeria Dávila¹

IICE-UBA

paulavdavila@gmail.com

Agustina Argnani²

IICE-UBA

agustina.argnani@gmail.com

**“Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la Documentación
Narrativa de Experiencias Pedagógicas”³**

Presentación del tema, objeto, problemas. En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de docentes que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Estas experiencias se establecen como nuevas formas de organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980. Aunque de manera menos explícita y masiva, actualmente continúan actuando e implementándose dispositivos de administración y gestión escolares centralizados y verticalistas, orientados por la racionalidad del control técnico y fundamentadas en la preeminencia del saber experto, especializado y científico-técnico, y que habilitan posiciones diferenciadas y jerarquizadas respecto a la capacidad de los distintos actores del campo pedagógico para producir saberes legítimos (Suárez, 2007). Frente a estas políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, diversos movimientos de docentes vienen sosteniendo experiencias alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico. Se trata de procesos de organización y

¹ Proyecto propio: “Investigación educativa e indagación pedagógica del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes como estrategia de formación entre colegas”. Dir. Daniel H. Suárez

² Proyecto Propio “Narrativa docente, formación social y desarrollo profesional docente: documentación narrativa de experiencias y redes de docentes narradores”. Dir. Daniel H. Suárez

³ Título del proyecto en el cual se enmarca: “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”. (UBACyT 2011-2014 F028) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González.

conformación de colectivos y redes de maestros en distintos lugares de la región⁴ vinculadas con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria de la escuela y la movilización e intervención en el campo educativo.

En nuestra investigación nos interesa desarrollar, específicamente, el estudio de redes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus prácticas y del mundo escolar informados en el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*⁵. Se trata de un dispositivo de *investigación-formación-acción* que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes, pretendiendo poner en foco la reconstrucción e interpretación de las experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas.

Orientados a la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo, dichos colectivos se proponen establecer relaciones de “atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) entre docentes e investigadores, para desarrollar procesos de producción, validación, recepción y puesta en circulación de ciertos significados sociales y pedagógicos a través de documentos narrativos que suscitan una comunidad de prácticas y discursos. Una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo escolar.

Hipótesis bajo estudio y anticipaciones de sentido. Uno de los resultados centrales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es sentar las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes autores y lectores. Estas redes y colectivos constituyen, a su vez, circuitos de recepción y circulación de los relatos pedagógicos producidos. El

⁴ Una de las experiencias que da cuenta de la relevancia de las organizaciones docentes a nivel regional es la *Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*, que reúne a educadores de América Latina y España. Ver: www.colectivoeducadores.org.ar

⁵ Para una fundamentación teórica y metodológica de este dispositivo y sus posibles aportes ver Suárez (2005, 2007, 2009) y Suárez, Dávila y Ochoa (2004, 2005, 2007).

dispositivo de *investigación-formación-acción* busca generar un espacio de trabajo pedagógico colectivo entre educadores que promueva y habilite la constitución de una comunidad de docentes (y futuros docentes) narradores de experiencias pedagógicas.

Consideramos que el ámbito de las redes puede resultar un espacio privilegiado para la construcción de saberes en tanto configura un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros (Universidad Pedagógica Nacional, 2002). Entendemos que la red, como forma de colaboración horizontal, constituye una herramienta potente para la formación profesional y la investigación así como para el desarrollo organizacional y/o institucional: el trabajo en red tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos. En este sentido, los colectivos y redes de docentes pueden resultar un espacio propicio para que tenga lugar la discusión en torno a nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde modalidades colectivas.

Propósitos. En la investigación nos proponemos estudiar las potencialidades de la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* en la creación, desarrollo y consolidación de redes y colectivos pedagógicos para la formación docente. Asimismo, nos interesa comprender los sentidos puestos en juego en los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que se plantean al interior de redes docentes que interpelan al campo educativo en relación con la producción de saber pedagógico y la formación docente.

Abordaje teórico/metodológico. Diferentes estudios (Alliaud, 2006; Suárez, 2004, 2007; Vezub, 2002), consideran que los docentes son productores y portadores de “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en diversas experiencias formativas de la práctica y en el transcurso de su trayectoria. Alliaud (2004), Bolívar y Domingo (2006), y Rivas Flores (2007) recuperan la investigación biográfica y narrativa como estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico y vía para la formación de los docentes. Passeggi y de Souza (2010) demarcan cuatro dimensiones de la narrativa en el campo de investigación (auto)biográfica: como método y fuente de investigación; como práctica de (auto)formación; como fenómeno de lenguaje y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social. En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica “la/s

voz/ces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos; la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1994) que otorga significado a aquello que, de otra manera, parecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores (Anderson y Herr, 2007).

Es en esta línea de trabajo donde se inserta la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*⁶ como una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción coparticipativas y de modalidades de formación y desarrollo profesional.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se llevan a cabo estrategias metodológicas informadas en el enfoque (auto)biográfico-narrativo y hace uso de metodologías vinculadas con la investigación participante. La investigación propone un estudio en profundidad, sobre el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la FFyL-UBA. En tanto instrumento de intervención político-pedagógica, la Red nació con la intención de articular y potenciar espacios de formación-investigación en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y de los saberes pedagógicos construidos en torno de ella, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas.

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente⁷ se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de co- y eco-formación. Al tratarse de una modalidad colectiva de producción de saberes, los criterios de validación serán distintos a los de las

⁶ La *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* está informada en los aportes y criterios teórico metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1988; Woods, 1998); los aportes de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Zeller, 1998 y McEwan, 1998), y son permanentemente enriquecidos con nuevas producciones que estudian esa línea de investigación (Rivas, 2007; Delory, 2009; Passeggi y de Souza, 2010, entre otros). Los aportes de la investigación-acción participativa fueron tomados, en especial, de Fals Borda (2009) y de Anderson y Herr (2007).

⁷ Ver: Anderson, G. y Herr, K. (2007) y Suárez, Daniel H. (2007).

ciencias sociales “tradicionales”: las líneas de investigación cualitativa, participativa y crítica plantean la necesidad de establecer criterios para la validación del conocimiento producido desde perspectivas de investigación-acción-formación. Anderson y Herr (2007), por su parte, señalan sobre la investigación-acción que los criterios de validación serán diferentes a los de la ciencia social convencional ya que se trata de una modalidad colectiva de producción de saberes. Suárez (2009) afirma que se trata de una serie de *criterios de validación heterodoxos*, que deben responder a los propósitos y las condiciones de la investigación participativa, pero destaca que no se puede pasar por alto el esfuerzo de construir recaudos metodológicos en torno a ellos que permitan dar cuenta de que el conocimiento producido es potente y valioso. El papel de los investigadores se juega desde una posición peculiarmente diferente de la “tradicional”, en una relación distinta de la acostumbrada: de co-participación, cooperación y reciprocidad, ya que sostenemos que es desde un lugar de simetría con los docentes narradores y en el marco de esta relación de horizontalidad donde se puede alojar la promoción de otro modo de conocer e investigar en pedagogía.

La generación de dispositivos específicos, elaborados colaborativa y horizontalmente, sin dudas contribuye a generar las condiciones de recepción para que opere ese reposicionamiento profundamente crítico de sujetos y saberes. No se trata aquí de determinar quién “autoriza” los saberes puesto en juego, ni con qué reglas deberían ser validados; se trata más bien, de la construcción de otras reglas de discurso y de prácticas donde el mismo concepto de “validación” es tensionado y redefinido (Suárez, 2009)⁸.

Este debate sobre el lugar o “la voz” de los sujetos protagonistas de las prácticas viene siendo planteado por el enfoque cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales y en educación⁹, que reclama la incorporación de los actores educativos no sólo como colaboradores sino como protagonistas y partícipes de los diferentes momentos y decisiones de la investigación y, podemos agregar, de la producción de saber pedagógico. Desde este enfoque se sostiene la producción de conocimientos *junto con* y no *sobre* los participantes y, a

⁸ Anderson y Herr (2007) proponen una serie de “criterios tentativos de validez” o de “confiabilidad” para la investigación-acción que pueden ser extensivos a los procesos de producción colectiva de saberes. Respecto de estos criterios en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas ver Suarez (2009).

⁹ En las últimas décadas, la investigación cualitativa-interpretativa se ha desarrollado y ha logrado mayor legitimidad en las ciencias sociales y en el campo educativo. En este marco, se desarrollaron perspectivas como la investigación-acción, la investigación participativa, o modalidades de investigación basadas en la “reflexión sobre las prácticas” (Bolívar, 2002; Conelly y Clandinin, 1995; Mc Ewan, 1998; Zeller, 1998). Herederas del “Giro hermenéutico” en el campo de la teoría e investigación en ciencias sociales en las décadas de 1960 y 1970, estas perspectivas se orientan a estudiar los significados que los sujetos construyen sobre la experiencia social y los contextos en los que ésta tiene lugar.

la vez, el desarrollo de formas alternativas de producción, de formación y de intervención de los propios sujetos en el campo educativo (Suárez, 2005).

Al reconocer a *otros actores* como participantes y protagonistas de la producción de saber pedagógico se abre, como señala Santos (2006), la posibilidad de visibilizar experiencias y sujetos que han sido producidos por las ciencias sociales convencionales como “no existentes” o como “alternativas no creíbles” frente a lo existente o a lo hegemónico. El autor argumenta que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica occidental (re)conoce y valida, por lo que la posibilidad de tornar visible las experiencias y hacer público parte del saber construido desde estos espacios reclama formas “no convencionales” de aproximación y conversación.

Al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, el trabajo en red propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación, potenciando a su vez la posibilidad de intervención. Es decir, permite ampliar los horizontes de acción así como fortalecer los vínculos entre los educadores, docentes e investigadores para configurarse como “(...) una alternativa viable para la producción de conocimientos pertinentes a la realidad educativa que se aspira transformar” (Cardelli, 2009:11). Es en el tejido de la red donde los docentes se encuentran, comparten y conversan, “realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socioeducativos” transformándose en “sujetos de experiencia” y en “sujetos de saberes”, construyendo formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela (Duhalde y otros, 2002:22). En este sentido, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas acerca y pone en diálogo diferentes formas de saber y de nombrar el mundo y la experiencia escolares, con el propósito central de generar “ecologías de saberes” (Santos, 2006), promoviendo comunidades interpretativas descentradas, plurales, democráticas y orientadas a la transformación.

Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación. Respecto de los avances de la investigación, vale señalar que hemos advertido que las formas que adopta el trabajo en red son muy variadas (radiales, anillos, mallas) y a su vez definen diversas modalidades de participación y toma de decisiones en los colectivos, problematizando y expidiendo la idea de red como forma de organización sin un centro,

horizontal y democrática. La noción misma de “red” está en permanente discusión y atraviesa el proceso de construcción de la propia identidad como colectivo.

También, podemos señalar que la articulación de organizaciones y experiencias heterogéneas como nodos de una red permite poner de manifiesto la diversidad de prácticas pedagógicas y de formas de “hacer escuela” de acuerdo con los entornos culturales, los contextos geográficos e históricos. Advertimos que la articulación de organizaciones y experiencias heterogéneas como nodos de una red, vehiculiza no sólo la posibilidad de profundizar el intercambio y ampliar perspectivas, sino también aproximarse a otras organizaciones pedagógicas para la movilización e intervención pública.

Algunas dificultades encontradas hasta el momento están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas en dicha Red y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva una propuesta colectiva de investigación-formación-acción. Sin embargo, la invitación a organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos, universidades) tensiona la idea de acompasar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

Aportes que puede realizar la investigación. A través de este trabajo, interesa reflexionar junto a otras/os investigadores respecto de la investigación (biográfica y narrativa) en educación como vía para la formación de los docentes y estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico. También, sobre las posibilidades y desafíos de trabajar con “la/s voz/ces” de los docentes, reconstruirlas y reinterpretarlas, respetando sus propios puntos de vista, sus saberes y experiencias, su propio lenguaje, en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

La Red como modalidad descentrada de organización entre docentes, nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territorios. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto. Esta nueva mirada del tiempo y el espacio pedagógico desata procesos de auto-formación, de formación entre pares y de conformación de comunidad

educativa. En las redes se parte de supuestos diversos, en cada una de ellas se enfatizan problemas educativos diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Acercarnos a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en estas instancias busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de “otras” formas de conocimiento y de formación de docentes.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004). “La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles”. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Alliaud, A. (2006) “Experiencia narración y formación docente”; en: *Revista Educación y Realidad*. V. 31 Nro 1. Porto Alegre.

Anderson, G. y K. Herr, (2007), “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: I. Sverdlick, comp., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 47-69.

Batallán, Graciela. (1999). “La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”, en: *Revista del IICE*, Año VIII, N°14. Buenos Aires, IICE/FFyL/UBA.

Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”, en *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, N°4, Art. 12. Septiembre de 2006.

Cardelli, Jorge (2009) “Prólogo”. En: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas, p. 9-12.

Connelly, F. y Clandinin, D. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires y CLACSO.

Duhalde, M. et al (2009). “El Colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente” en: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fals Borda, Orlando (2009). Una sociología pensante para América Latina. Bogotá, Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Fernandes, Bernardo Mançano (2005). “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais” en Revista OSAL, CLACSO, Buenos Aires. Año VI, N° 16, enero- abril 2005 (pp. 273- 283).

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Colección Agenda educativa. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Passeggi, M. y de Souza E. C. (coords) (2010) *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Editorial de la facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

Ricoeur, P. (1994). *Educación y política*. Buenos Aires, Docencia. Caps. 1 y 2.

Rivas Flores, I. (2007). “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento”, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

Santos, Boaventura de Sousa (2006), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSN, Lima.

Suárez, D. (2005). “Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela”, en: Anderson, G. y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: UNESCO - Secretaría de Educación-GCBA

_____ (2007). “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

_____ (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Suárez, Daniel; Dávila Paula; Ochoa, Liliana. (2004). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los

docentes” en Revista Nodos y nudos Vol. 2-Nº 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, diciembre de 2004, págs. 16-31. Bogotá.

_____ (2005). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, 2005, págs. 16-31 (archivo digital).

_____ (2007). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación”, en: In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Nº 103, págs. 37-40. Barcelona.

Universidad Pedagógica Nacional (2002) *Memorias*. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia.

Vezub, L. (2002). “Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio”. En: Davini, M.C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores

Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.

Zeller, Nancy (1998), “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

LOS AMBIENTES FORMATIVOS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA

Alejandra Avalos Rogel

CINVESTAV- IPN

alejandraavalosrogel@gmail.com

El problema

El proyecto de tesis apunta a producir conocimiento en torno a las características de algunos ambientes de formación¹ de los futuros docentes de matemáticas de secundaria que tienen lugar en el último año de los estudios de la licenciatura, y de los procesos formativos que se instalan y se desarrollan en ellos para conformar el conocimiento didáctico de un contenido.

Particularmente en esta tesis se recuperan dos ambientes: el que se conoce en la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) como “el medio del profesor”² (Fregona y Orúz 2009), que se instala cuando el estudiante en formación inicial tiene la posibilidad de desarrollar prácticas docentes en condiciones reales de trabajo; y el acompañamiento del asesor de la escuela normal, momento importante de interlocución en el que al parecer, se reorganizan y sistematizan los saberes del estudiante normalista, y que algunos investigadores denominan “docencia reflexiva” (Brubacher *et al.* 2000, Brockbank 2002).

Parte de la hipótesis de que en cada uno de esos ambientes tienen lugar procesos formativos distintos:

- en el primero las restricciones de las relaciones didácticas (Sensévy 2005) y la retroalimentación del medio del profesor, llevan al estudiante normalista a desarrollar estrategias docentes iniciales, y a reconsiderar sus concepciones y las decisiones en las prácticas;

¹ El término “ambiente” es tomado de Parlett y Hamilton (1992 cit. por Molina 2000: 24), y se refiere al “... entramado de relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas [que] interactúan de manera muy complicada para producir, en cada clase o curso, un único patrón de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo en los cuales está inmersa la enseñanza y el aprendizaje que allí tiene lugar”.

² La noción de medio fue introducida por Brousseau (1998), como condicionante en el aprendizaje de las matemáticas: “El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios...” (p. 25). Posteriormente Fregona y Orúz (2009) caracterizan el “medio del profesor”, y lo definen como un entorno problemático para el docente, conformado por la relación del niño con su medio.

- en el segundo, el diálogo con los asesores antes y después de las prácticas docentes, -momento en el que se establecen contrastes de sus concepciones iniciales de docencia y primeras vivencias en el aula con los referentes conceptuales abordados en las asignaturas-, le permiten una conceptualización del conocimiento didáctico de un contenido matemático específico.

A partir de esa hipótesis surgen las siguientes preguntas. Respecto al primer ambiente, ¿qué dimensiones del medio del profesor son las que le permiten la reconceptualización de sus incipientes saberes docentes, y la generación de un conocimiento didáctico del contenido? ¿Cuáles son, y qué características tienen, las restricciones de las relaciones didácticas que constriñen los márgenes de actuación docente, y que llevan a su reconfiguración?

Respecto al segundo ambiente, el del diálogo reflexivo, cabría preguntarse, ¿cuáles son las tensiones y las negociaciones de significados en torno a la docencia que se establecen entre estudiante normalista y asesor? ¿Qué aspectos de la práctica y qué conocimientos conceptuales son los que se contrastan, y cómo se manifiesta el contraste en la interlocución?

Pero si consideramos que ambos ambientes no son aislados, sino que se imbrican, ¿cómo determinan los saberes derivados de ambos ambientes las prácticas profesionales de los docentes, como la planificación y la gestión de las situaciones en el aula, y los conocimientos didácticos en torno a contenidos específicos?

El conocimiento didáctico del contenido y el abordaje metodológico de la investigación

Cabe señalar que existen diversos estudios que abordan los procesos de formación de los docentes en servicio en diversos contextos: en talleres y cursos de actualización (Block *et al.* 2007), en la práctica docente (Margolinas *et al.* 2005), y en el intercambio colegiado entre docentes e investigadores (Climent y Carrillo 2003), por solo mencionar algunos. En esos estudios se intenta dilucidar cómo se integran los saberes de los maestros a las discusiones planteadas en esos espacios, el sentido de los cambios frente a las propuestas formativas, y la manera como se actualizan en la práctica docente, esto es, en la enseñanza de un contenido, con grupos de niños. En todos se considera que los maestros en servicio ya poseen saberes derivados de su formación inicial, de los cursos de actualización, y de los que han adquirido en el trabajo cotidiano en el aula, y una sensibilidad que les permite tomar decisiones inmediatas frente a problemáticas diversas.

En este trabajo, se parte de la premisa de que los estudiantes que egresan de un bachillerato e ingresan a la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Matemáticas, también poseen saberes sobre la docencia, pero son de naturaleza distinta a los de los profesores en servicio. En efecto, sus saberes son producto de sus experiencias como estudiantes durante al menos 12 años

de escolaridad; sin embargo, tienen un débil grado de conceptualización; son incompletos, porque no identifican otras actividades docentes como la planeación o la gestión escolar, y son parciales, como producto de la asimetría institucional entre lo que significa ser alumno y ser docente. En esta investigación espero dilucidar la reconstrucción de dichos saberes hacia la conformación de conocimiento didáctico de un contenido, como producto de los ambientes formativos anteriormente presentados.

Ahora bien, las características de los conocimientos como producto de la formación inicial dependen de la postura formativa (Pozo y Porlán 1999), a su vez multideterminada por el conocimiento escolar, la actividad del docente y los procesos de aprendizaje de los niños.

Shulman (1987) reconoce diferentes conocimientos de los maestros necesarios para su desempeño profesional: del contenido, de la didáctica general, del curriculum, el conocimiento didáctico del contenido, de los alumnos, de los contextos educativos, y de los objetivos, finalidades y valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. De todos estos, en esta tesis se espera identificar cómo se construye el conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento didáctico del contenido es definido de la siguiente manera:

Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. (Shulman 1987: 11)

El conocimiento didáctico de un contenido es más que un conocimiento matemático a enseñar y que el conocimiento pedagógico para la enseñanza, su conjunción o integración: es "... una transformación del conocimiento del contenido a contenido enseñable, lo que implica [...] saber cómo adaptar el material representado a las características de los alumnos" (Pinto y González 2008: 86).

Las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido apenas han dilucidado cómo se da el tránsito del conocimiento matemático escolar a contenido enseñable. Desde la TSD infiero que se requiere, al menos, de un conocimiento de la didáctica del contenido, esto es, de las situaciones de enseñanza fundamentales³ que son susceptibles de favorecerlo, pero también de una mirada flexible del docente que permita su adecuación en una situación específica. Por su parte, Margolinas

³ "Una situación fundamental (correspondiente a un saber). Es un esquema de situación capaz de [engendrar/generar] mediante el juego de las variables didácticas que la determinan, el conjunto de las situaciones que corresponden a un saber determinado" (Brousseau s.f. § 5).

et al. (2005) consideran que algunas dimensiones del conocimiento didáctico del contenido, como el conocimiento observacional, son el resultado de los aprendizajes del docente en el salón de clase. Por tal motivo, elegí la perspectiva metodológica cualitativa para abordar la construcción del conocimiento didáctico del contenido por parte de los estudiantes en formación inicial. La intención es, según palabras de Erickson (1989 en Wittrock 1989: 200), analizar las “perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos”. Para ello es relevante la observación de sus clases; la recuperación de los diálogos anteriores y posteriores a las prácticas entre los estudiantes normalistas y los docentes que hacen el acompañamiento reflexivo; entrevistas semiestructuradas en las que los actores den cuenta explícitamente qué significados atribuyen al conocimiento didáctico del contenido; y finalmente, las narraciones y los argumentos plasmados en los documentos que les permiten optar por el título de licenciatura.

Problematización de los ambientes de formación: los observables para el análisis

En este apartado dimensiono los ambientes de formación con el fin de tener observables para el análisis, a partir de una primera lectura de dos breves registros. En el primero se narra el desarrollo de una clase en la que se introduce un tema de probabilidad. El segundo registro da cuenta de la interacción de la asesora con la estudiante normalista en el momento de la planeación.

a) El medio del profesor

Carmela, joven estudiante normalista, apenas se distinguía entre el grupo de adolescentes del tercer año de una secundaria pública, que bulliciosamente jugaban “carrera de caballos”. Se trataba del tercer periodo de un total de 6 estancias en la escuela secundaria, donde llevaría a cabo prácticas docentes en condiciones reales en un ciclo escolar. Ella había preparado la actividad bajo la mirada de su asesora de la normal para abordar el tema de probabilidad. Había previsto los materiales y las condiciones del juego: el tapete con carriles numerados del 1 al 13, las fichas en forma de caballo, los dos dados que tirarían los niños y cuya suma haría avanzar una casilla, el caballo del número resultante. Incluso la papeleta donde ellos anotarían de manera confidencial el número del caballo al que apostaban y la razón de la elección.



La maestra de la secundaria titular del grupo estaba sentada al fondo del salón. Su rostro mostraba descontento y movía la cabeza en señal de desaprobación. “¿Ya vio?”, dirigiéndose a la asesora de la normal que también observaba, “su alumna no tiene control de grupo. Tampoco controla los tiempos: se la pasa dándole de vueltas a un problema, y al final, rapidito les da la clase.”

Conforme avanzaba el juego, algunos alumnos que habían apostado por el número 1, modificaron discretamente la apuesta por el 10, 11 o 12, agregando 0, 1 o 2 en la papeleta para completar la cifra y tener más posibilidades de ganar en algún lanzamiento. Carmen se dio cuenta. Levantó la mirada ansiosamente hacia la asesora. ¿Qué hacer? ¿Debía decirles algo? Por un lado era una evidencia de que los alumnos comenzaban a entender que no era cuestión de “suerte”, pero por otro, estaban “haciendo trampa”. Pero no encontró respuesta en ella. Decide pasar por alto y postergar la discusión. La intervención de uno de los alumnos la sacó del pasmo. En su diario del profesor, Carmela recupera la siguiente interacción:

José Armando: Maestra, ¿por qué el 1 nunca va a salir?

Maestra: Tómallo con calma, lo analizaremos en un momento.

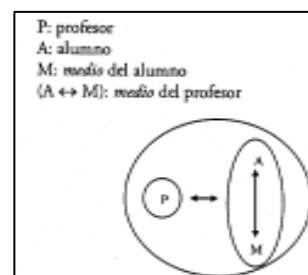
Andrea: ¡Ah! Pues es porque el número más pequeño que te puede salir en cada dado es 1, y como son dos dados la suma más chiquita es 2.

José Armando: Mmmm, como sea ya perdí. (Sánchez 2009: 165)

La reflexión posterior sobre quién ganaba y por qué, llevó a los alumnos a encontrar aspectos importantes del tema, como la diferencia entre resultados imposibles, posibles y favorables en un evento aleatorio.

➤ Dimensiones del ambiente de formación “el medio del profesor”

Fregona y Orúz (2009: 27) definen al medio del profesor como un entorno problemático para él, conformado por la interacción del alumno con el medio del alumno, y lo esquematizan de la siguiente manera (ver ilustración). Al ser una fuente de desequilibrios, tal y como lo señala la TSD, el medio del profesor



también es una fuente de aprendizaje. Siguiendo el esquema que propone Brousseau sobre la estructuración del medio del alumno (Brousseau 1986), Margolinas (2002) propone 5 niveles de la actividad del profesor: nivel de observación o de devolución (-1), nivel de la situación didáctica (0), nivel del proyecto o planificación de la clase (+1), nivel de construcción o de concepción de un tema (+2), y el nivel de la noósfera o ideológico (+3). A cada uno de los primeros 3 niveles corresponde un conocimiento que se genera cuando el medio del profesor es “antagonista”.

El nivel +1, el de la planificación, puede ser fuertemente antagonista para el futuro docente, en la medida en que una falta de previsión para la realización didáctica, hace bascular fuertemente su desempeño, y lo obliga a hacer adecuaciones a la planificación en el momento.

Las restricciones de las relaciones didácticas están en los niveles 0 y -1. Los conocimientos sobre el contenido didáctico específico son la base por un lado para la gestión de la situación didáctica y los alcances de la institucionalización en el momento de la socialización; por otro, la información obtenida por medio de la observación apuntala su propia toma de decisiones en relación a los procesos de construcción de conocimiento de los niños, en particular la gestión de las situaciones didácticas y la de su intervención didáctica.

Ahora bien, dadas las circunstancias institucionales en que se encuentran los estudiantes normalistas, las actividades docentes que corresponden a los niveles +3, +2, y una parte del nivel +1, son dimensiones que son compartidas y negociadas con el asesor de la normal y con el titular del grupo de la secundaria. Por lo tanto, **también forman parte del otro ambiente, el del diálogo reflexivo**. En la viñeta anterior, se identifica en el nivel 3 (de la noósfera o ideológico) aspectos relativos al significado de la docencia en un salón de clase de matemáticas: el profesor que “debe” mantener la disciplina, y una actividad con una estructura: “dar la clase”. En nivel +2 (de construcción o de concepción de un tema), hay consenso y una cierta tolerancia por parte de las acompañantes de Carmela, asociada básicamente al tema: la probabilidad está relacionada con el “juego”, particularmente con los juegos de azar, por lo tanto “se vale” plantear un juego.

La futura docente ha optado por iniciar un tema con la resolución de una situación problemática, lo cual es característico de los acercamientos constructivistas, y con ello ha adoptado una postura con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Aunado a ello, es posible que la interacción con el medio del profesor le haya permitido la construcción de conocimientos didácticos en torno a la enseñanza de estocásticos en la escuela secundaria.

El primer conocimiento didáctico tiene que ver con favorecer la construcción del objeto matemático, en este caso la aleatoriedad de un evento, en el marco de una situación didáctica que pone en entredicho y modifica la concepción previa de los alumnos, de azar como suerte. Otro aspecto es la actividad matemática que se puede llevar a cabo con el objeto matemático, -medir la probabilidad cualitativa o cuantitativamente-, a partir de son las características del evento aleatorio, y cuya expresión lingüística es “no sucede nunca”, “es posible”, “es seguro”: “Maestra, ¿por qué el 1 nunca va a salir?”

Un tercer conocimiento didáctico del contenido derivado de las restricciones didácticas del aula es la manera como se establecen las relaciones entre eventos aleatorios en un mismo experimento que no son equiprobables. Los niños cambiaron “el número 1, [y] modificaron discretamente la apuesta por el 10, 11 o 12”, a pesar que con ello transgredían la consigna inicial de no modificar la apuesta.

Finalmente, la docente en formación posiblemente construyó conocimiento relativo a la gestión de las relaciones, en particular el tiempo didáctico: posterga la discusión con cada niño (“Tómalo con calma, lo analizaremos en un momento”), para que, en la socialización grupal, los alumnos tengan mayores argumentos para justificar los resultados:

b) El diálogo reflexivo

Alicia está revisando los planes de clase de sus 10 asesorados. La mayoría está sentada en la mesa de juntas, con la mirada fija en sus computadoras portátiles. Están haciendo los últimos ajustes a sus planificaciones en espera de la revisión, aunque de vez en cuando discretamente, levantan la mirada y escuchan los comentarios de la asesora al compañero en turno.

Alicia: A ver, sigues tú Carmen, ¿terminaste la planeación de la sesión 2?

Carmela: Sí..., creo que ya quedó.

Alicia: Pláticame, ¿en qué consiste? ¿Tomaste lo del diagnóstico? ¿Dónde tienes el diagnóstico?

Carmela: Es lo del reconocimiento de resultados posibles y resultados favorables... en el diagnóstico digo que logran predecir resultados de hechos deterministas, pero no en situaciones de azar.

Alicia: ¿Cómo?

Carmela: Bueno, la mitad de los niños logró manejar la información de una situación aleatoria para hacer un pronóstico, y además respondieron en términos de mayor o menor posibilidad. Pero nada más, o sea tienen una idea intuitiva...

Alicia: ¿A quién leíste? ¿Tomaste lo de Síntesis? [se refiere al libro *Azar y probabilidad*, de Díaz Godino, Batanero y Cañizares (1991), de la editorial Síntesis]... ¿Hablaste con el maestro Elizarrarás?

Carmela: Vine en la tarde y hablé con el maestro... pero como voy a tomar lo de obstáculo ontogenético del profe Gilberto, mejor estoy leyendo a Piaget... aunque está muy complicado.

Alicia: Tenemos que leerlo juntas... ¿para qué pides que te digan por qué eligieron el caballo?

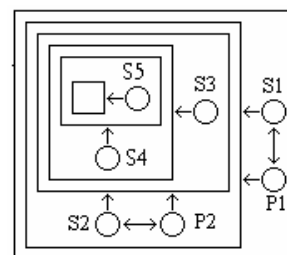
Carmela: Pues por lo del obstáculo.

Alicia y Carmela siguieron discutiendo el apartado de la planificación denominado “Análisis previo”, donde Carmela anotó las posibles respuestas correctas e incorrectas de los niños, y las estrategias docentes que ella asumiría frente a cada una de ellas.

➤ **Dimensiones del ambiente de formación “diálogo reflexivo”**

En este ambiente de formación se distinguen dos componentes, cada uno con dimensiones distintas. El primero es el **medio del profesor**, abordado en el punto anterior, cuyos niveles (+3, +2 y +1), no necesariamente son antagonistas a los normalistas, porque la responsabilidad se diluye entre el asesor, el titular del grupo y ellos mismos.

En el segundo componente, el normalista juega el papel de alumno frente al formador, y por lo tanto, las dimensiones de este ambiente están relacionadas con un **medio del alumno**, cuya estructura está esquematizada en la ilustración (Brousseau 1986), donde los círculos representan a las posiciones de los sujetos referidas a aspectos cognitivos con respecto al medio, y los rectángulos el medio con el que interactúan.



En

este componente, el medio es la actividad antes de la práctica y después de la práctica. En la relación más anidada $S5 \rightarrow M5$ ($M5 =$ medio material), el sujeto $S5$ tiene que interactuar con el asesor,

pero

también con otros docentes, con sus compañeros y con textos diversos. En la relación $S4 \rightarrow M4$ ($M4 =$ situación objetiva), el sujeto $S4$ está elaborando el diagnóstico, la planificación y la evaluación. El Medio $M3$ es la situación de referencia; cuando se relaciona con ese medio, el normalista valida los resultados del diagnóstico, de la planificación y de la evaluación con el asesor. El Medio $M2$ es la situación de aprendizaje: es el momento reflexivo de profesor y alumno, y de la toma de conciencia sobre la actividad docente.

A partir de esas dimensiones es posible identificar los conocimientos didácticos en torno a la enseñanza de estocásticos en la escuela secundaria.

En particular, Carmela participó de manera activa en diferentes interacciones ($M5$), con sus compañeros y con sus maestros (profr. Gilberto, profr. Elizarrarás), lo que determinó la perspectiva didáctica para el abordaje de los estocásticos; a su vez eso le permitió tomar decisiones fundamentadas para la estructura de la situación didáctica. Para justificar y argumentar sus procedimientos diseñó un instrumento diagnóstico y una situación didáctica ($M4$) que retroalimenta al niño para que él sepa si las decisiones que toma son las correctas, al confrontarlo con la idea de “suerte”. También prepara y discute con el asesor ($M3$) las condiciones necesarias para que los alumnos interactúen con objetos materiales y conceptuales en el marco de un experimento aleatorio:

prevé mecanismos de devolución, y de gestión del momento de institucionalización. El medio M2 tiene lugar en el diálogo posterior a la práctica con el formador y en el momento en que contrasta sus resultados con las investigaciones relativas al aprendizaje de la probabilidad en la educación secundaria.

Perspectiva de los primeros aportes

La identificación de los observables para el análisis con base en la TSD muestra la complejidad de los procesos en la formación inicial de docentes. Los procesos en los que se construye el conocimiento didáctico del contenido son complejos, pues al parecer obedecen a un doble obstáculo para el estudiante normalista: a un medio del profesor y a un medio del alumno.

En el diseño de esta tesis, me falta identificar los procesos que favorecen la imbricación de los conocimientos que se derivan de ambos ambientes formativos. Otro aspecto que sigue en construcción son las características del conocimiento didáctico en función de contenidos específicos, como el caso de la probabilidad en las viñetas presentadas.

Referencias

- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., Solares, D. (2007). “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XII (33). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brousseau, G. (1986): “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. En: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7/2.
- _____ (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, éditions.
- _____ (s.f.). *Glosario de algunos conceptos de la teoría de las situaciones didácticas en matemáticas*. [Corrección de una selección de citas de Bernard Sarrazy]. Miméo.
- Brubacher, J.; Case, C. y T. Reagan (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona : Gedisa.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2003). “El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en Matemáticas con maestras”. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 387-404.
- Fregona, Dilma y Pilar Orús Báguena (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Díaz Godino, J., Batanero M. y M. Cañizares (1991). *Azar y probabilidad*. Madrid: Síntesis
- Margolinas, Claire (2002). “Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur”. En : J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Eds.) (2002). *Actes de la 11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Margolinas, Claire; Lalina Coulangue y Annie Bessot (2005). “What can the teacher learn in the classroom?”. *Educational Studies in Mathematics* 59.
- Molina, A. (2000). “La evaluación: aproximación desde la complejidad de la escuela”. En: *Planteamientos en educación. La evaluación. La formación de maestros*. Santafé de Bogotá: Escuela pedagógica experimental.
- Pinto, J. E. y M. T. González (2008). “El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión ignorada?”. En: *Educación Matemática*. Vol. 20, núm. 3. Diciembre de 2008. México.
- Rockwell E. y R. Mercado (1986). “La práctica docente y la formación de maestros”. En *La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE –CINVESTAV.

- Sánchez, C. (2009). *Identificación de obstáculos ontogénicos y sociales en el aprendizaje de las nociones básicas de Probabilidad*. Documento Recepcional para obtener el título de Licenciado en educación secundaria en la especialidad de Matemáticas. México: ENSM-SEP.
- Sensévy, G.; M. Schubauer-Leoni, A. Mercier, F. Ligozat y G. Perrot (2005). “An Attempt to model the teacher’s action in the mathematics class”. En *Educational Studies in Mathematics* 59: 153-181.
- Shulman, L. S., (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Reeditado en 2005 en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Trad. Alberto Ide, con la revisión técnica de Antonio Bolívar].
- Wittrock, Merlin C. (1989) *La investigación de la enseñanza, vol.1*. Barcelona: Paidós.

**LA NARRATIVA COMO MEDIO PARA CONSTRUIR LA PROFESIONALIDAD
DOCENTE DESDE LA FORMACIÓN.**

Baloni, Marta Mabel

Panozzo, Carina

Etchevarne, Amelia Estela

Taborda, Martín ¹

“Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno al significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados.”

Tomas Tadeu Da Silva.1999

Como docentes formadores en tiempos en que la formación docente y en especial la docencia en general, se encuentran tan cuestionadas, desde nuestro ámbito intentamos tener una mirada esperanzada en el cotidiano escolar como espacio de recuperación social.

Los cambios que la sociedad padece afectan directamente a la educación en todos sus aspectos, no obstante eso, creemos que es posible revertir el desánimo que tantas veces nos llega, pensando no sólo hacer inversiones en tecnologías, en instrumentos, en modificaciones de infraestructuras, en jornadas de capacitación o perfeccionamiento solamente, en nuestro caso centramos además, la mirada en el estudiante del profesorado en su recorrido de formación.

Creemos que el ser docente significa mucho más que ser poseedor de una formación académica sólida y contar con recursos suficientes para ofrecer una práctica actualizada, sostenemos que lo anteriormente mencionado va a resultar mucho más efectivo si el actor de

¹ Los autores de esta ponencia son parte del Equipo de Investigación del Instituto de Formación Docente “San José” Chajarí Entre Ríos

esa praxis cuenta con el reconocimiento social que el protagonismo del docente ha ido perdiendo.

La práctica pedagógica es entendida por Zuluaga (1987) Pedagogía e Historia como una noción metodológica diferente de aquello que acontece en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y por el contrario posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la "historia de la práctica pedagógica".

La práctica es compleja y dinámica, Achilli (2000:23) conceptualiza a la práctica pedagógica como "... la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos", y la diferencia de la "práctica docente" que trasciende a la pedagógica por qué implica "un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio- histórica".

Estas dos caras de la práctica se presentan en una relación dialéctica constante, armonizando a veces el desarrollo de cada una de ellas y otras veces desarticulándolas o sobresaliendo una sobre la otra

Focalizando la mirada en los distintos espacios de formación, advertimos que resulta muy interesante intentar comprender cómo el joven va evolucionando durante la formación y el posicionamiento que va tomando casi sin darse cuenta, dándolo a conocer a través de la narración.

La organización de la carrera cuenta con la implementación de Talleres y Seminarios Talleres, espacios favorecedores para la circulación de relatos de las diferentes intervenciones en los campos de la práctica, es precisamente allí en donde vemos un terreno propicio para detectar el posicionamiento y la construcción de la profesionalidad.

En un primer momento atendíamos simplemente al relato como instrumento de recolección de datos que nos permitían determinar las diferentes categorías de análisis que enmarcaron nuestro propósito, sin perder de vista que no todos los estudiantes tienen la facilidad de dar a conocer sus intervenciones ante los demás.

Ana María Rusque acordando con Ferrarotti, (1991:145) dice que ..." la inter-acción da lugar primeramente a una serie de mediaciones entre el investigador y el narrador, que después aparecen en el relato mismo dando cuenta del sí y la percepción de sí, del yo narrante y el yo

narrado, en una tensión dialéctica entre presentador y presentado. De esta manera todo lo que ocurre, desde los lapsos tan importantes en la oralidad, hasta los gestos, expresiones faciales, reiteraciones, producen efectos en el proceso de transición desde la historia singular a las construcciones colectivas”.

Reconociendo la narrativa como una posibilidad de acercamiento, encontramos coincidencia con la opinión de Bolívar, A. cuando dice: “Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos.”

Luego de las primeras visitas a las escuelas de diferentes contextos, en los encuentros grupales, las estudiantes recrean lo experimentado pero muchas veces lo hacen desde un afuera, describen a los participantes, los lugares con mucha precisión permitiendo determinar la acertada observación, pero no más que eso, una mera representación, en muchos casos se posicionan al margen.

“Las escuelas están saturadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los *actores* de sus tramas y los *autores* de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral”²

Poco a poco fuimos logrando que se fuera dando desde otro lugar, que fueran tomando conciencia que la narración debe ser considerada como “una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido”.

Es imprescindible que el estudiante se de cuenta que se trata de diferenciar las posiciones que hasta entonces sostenía, notar que son “... dos paisajes simultáneamente”: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones (Bolívar Botía: 2002:55).

Las dinámicas de los talleres en la formación docente, marcan justamente esta intencionalidad, la que no es asumida por todos de igual manera. Es importante propiciar el intercambio entre los estudiantes en espacios distendidos, los que resultan sumamente valiosos para la investigación atendiendo el lenguaje como medio para construir el objeto de

² Narrativas docentes y prácticas escolares. hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes Por Daniel Suárez, Paula Dávila y Liliana Ochoa De la Fuente

estudio. Las expresiones son el mecanismo por el cual la subjetividad se expresa ante sí mismo y ante los demás.

Enmarcando la mirada desde la práctica desde el inicio de la formación, creemos conveniente acordar con Achilli (2000:23) cuando refiere a la práctica pedagógica como "... la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos", y la diferencia de la "práctica docente" que trasciende a la pedagógica porque implica "un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio- histórica".

Esta consideración nos invita a una reflexión más profunda de la que habitualmente veníamos sosteniendo ya que esa diferenciación nos ayuda a hacer una lectura desde dos campos que se complementan en la vida personal y profesional.

"Las escuelas están saturadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los *actores* de sus tramas y los *autores* de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral" **Daniel Suarez, Dávila.**

Al tener presente ese narrar y ser narrados que proponen los autores anteriormente citados, nos lleva a profundizar en la percepción que pueden llegar a tener los estudiantes al relatar las diferentes experiencias vividas, tener en cuenta que en esa narración podemos inferir las modificaciones que se dan o que no aparecen en el relato.

Empleando la metodología de la investigación interpretativa del enfoque etnográfico y de la investigación acción tomamos como categoría de análisis el relato y la escritura como un medio facilitador de reflexión sobre la práctica en búsqueda de reformulación de la misma.

En ese marco tenemos presente lo que Connelly y Clandinin (1995) refieren acerca de la narrativa como una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio en el campo de las ciencias sociales. Es un lenguaje configurado de tal forma, que pueda revelar su anterior existencia; dónde están presentes, de una u otra forma, los sentimientos permitiendo una construcción de sentido.

En el lenguaje narrativo se encuentra la posibilidad de conocer lo que las acciones significan para el sujeto entrevistado. La cercanía del otro que escucha confiere una sensación de credibilidad del hecho narrado. Whyte acota que implica transformar "el saber decir". En el

otro que escucha se busca la transferencia de lo experimentado con la mayor verosimilitud posible.

Si la tomamos como posibilidad de cambio, no debemos descuidar que “...la función docente está en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de la participación social existente en ese momento y en la que está comprometido” (Imbernón, F., 1994:23).

Buscamos el cambio a través de una nueva descripción de la práctica, “... en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y pre-teóricos, y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. Este compromiso reflexivo con la práctica, permite asumir una postura crítica, que puede contribuir a la elaboración de una explicación más compleja de la propia práctica.

La comprensión de la narración es hermenéutica, es decir, las historias tienen múltiples significados, no una única interpretación. Los significados de las partes de un relato son “parte” del relato total, y éste a su vez, para su formación, depende de las partes apropiadas que lo constituyen.

Daniel Suárez en sus trabajos en relación a este tema y a los docentes, afirma que... en tanto estrategia de indagación pedagógica participante del mundo escolar y de las interpretaciones y prácticas de sus actores fundamentales, la documentación narrativa se propone innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para poner en el centro del escenario escolar y curricular a sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas. A través de sus dispositivos de trabajo, cuyo diseño se inspira en principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa, del enfoque etnográfico y de la investigación acción, les brinda la posibilidad de volver reflexivamente sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la crítica y transformación de la propia práctica.

Prestamos atención al estudiante que hace el relato, sabemos que cada uno tiene una perspectiva de formación, por lo tanto, pone énfasis en lo que más le preocupa y ocupa. La Formación Docente encarada desde una perspectiva socio crítica, nos permite analizar cada uno de los momentos de formación, haciéndonos responsables como formadores de prestar atención a tiempo a algunas cuestiones que es posible modificar durante la trayectoria de formación.

La narrativa como modo de acercamiento con el estudiante del Profesorado puede ser el instrumento que más allá de dar cuenta de lo que acontece en los encuentros con el destinatario de la práctica en las diferentes escuelas de aplicación; de posibilitar el intercambio con los compañeros y profesores, va permitiendo conocer la apropiación de un lenguaje académico por parte del estudiante en su trayectoria de formación.

Sostenemos que es muy importante insistir en la incorporación de terminología específica de la formación pedagógica en sus narraciones, no solamente en el momento de las evaluaciones; sino que poco a poco durante el tiempo de formación debe ir naturalizándose la transformación del modo de expresarse para que socialmente se note ese avance y que sea ese dominio de expresión, la ayuda para ir recuperando la significatividad que el desempeño de la profesión docente fue perdiendo en los últimos años.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000): *Investigación y Formación Docente*. Entre Ríos, Laborde, pág. 23
Puerta.
- Bruner Jerome (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome (1997), “La construcción narrativa de la realidad”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Imbernón F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Grao
- Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Suárez Daniel, Paula Dávila y Liliana Ochoa De la Fuente Narrativas docentes y Prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes 1

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Suárez Daniel, Paula Dávila y Liliana Ochoa De la Fuente narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes

La adscripción en profesorados como trabajo de cátedra: hacia mayores espacios de inclusión

Barra, Daniela;

Fernández Armendáriz, Julia;

Lasa, Cecilia

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

cecilia_ev_lasa@hotmail.com

Introducción

Una de las inquietudes de los graduados de profesorados públicos en lenguas extranjeras de la CABA es la de la continuidad en su formación. Por esto, tales instituciones ofrecen a los docentes la posibilidad de especializarse en una disciplina y la pedagogía para su enseñanza: la adscripción. Como adscriptas a Literatura Inglesa II en el IESLV “J. R. Fernández”, esta instancia resulta un medio de capacitación curricular y pedagógica y, también, nuestro objeto de estudio. Así, la guía brindada a docentes en formación, la investigación supervisada por tutores competentes, la profundización en teorías pedagógicas, y el diálogo permanente con nuestra institución se constituyen en categorías de análisis.

Dado que el desarrollo de tales dimensiones se torna efectivo a partir de intereses y esfuerzos conjuntos del cuerpo de adscriptos, el trabajo de adscripción puede pensarse en términos similares al de un equipo de cátedra. La adscripción emerge como un espacio de inclusión que convoca a la propia institución, sus docentes, sus estudiantes y sus adscriptos a optimizar su práctica profesional a partir de la pluralidad de perspectivas, la construcción colectiva del saber y la socialización de trabajos tanto en materia curricular como pedagógica sobre la base del quehacer crítico y reflexivo del cuerpo de adscriptos. Esta hipótesis parte de un marco teórico en el que la adscripción es un estadio en la trayectoria académica (Cols, 2008), situada en una comunidad específica (Brown et al., 1989), que complejiza la formación del docente graduado en términos de alfabetización y competencias (Carlino, 2005; DCLE, 2001) y opera como andamiaje del aprendizaje de futuros docentes (Bruner, 1988; Vygotsky en Pozo: 1994).

Este trabajo adoptará una metodología de índole cualitativa, mediante la que el encuadre teórico dialogará con datos provenientes de encuestas a estudiantes y entrevistas a adscriptos universitarios, docentes tutores del nivel superior y autoridades institucionales. A esta luz, pretendemos indagar los beneficios que este espacio reporta a los agentes educativos de los institutos de formación docente, caracterizar la naturaleza y función del rol de los adscriptos en profesorados, describir la tarea crítica y reflexiva de los adscriptos tanto en la vertiente curricular como pedagógica y abrir el debate al respecto de la continuidad de nuestra labor académica una vez concluida la adscripción.

Nos enfrentamos a una situación estatutaria que no contempla estudios de posgrados posteriores y que depende de las realidades específicas institucionales. No obstante, estas jornadas pueden acercarnos, en el enriquecedor intercambio con colegas, a experiencias similares, posibles antecedentes y soluciones asequibles.

Marco teórico

Los profesorado públicos en lenguas extranjeras de la CABA ofrecen a sus graduados una oportunidad única en materia de crecimiento profesional y académico: la adscripción. Según la Res. N° 54/08 del IESLV “J. R. Fernández”, pueden acceder a ella “los egresados de todas las carreras de grado y de especialización que se dictan en este Instituto, así como los de carreras afines de otras instituciones estatales de Nivel Superior” (Art. 6). Para ellos, la adscripción constituye un ámbito que fomenta la actualización y optimización docente en términos disciplinares –área de estudio elegida– y pedagógicos –áreas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del espacio curricular seleccionado–. Es por su doble naturaleza que la adscripción en el marco del profesorado persigue como primer objetivo “capacitar al profesor de lengua extranjera (...) en la didáctica del Nivel Superior mediante la profundización de sus conocimientos en la asignatura elegida, la incorporación de elementos metodológicos específicos y una experiencia docente analizada con el profesor de la cátedra” (Art. 1). En tanto instancia ulterior de formación docente, la adscripción emerge como un espacio de complejidad polisémica en tanto comprende y afecta a todos los actores que participan de la misma: el cuerpo de adscriptos, la institución de formación docente, el docente/ tutor a cargo y los estudiantes/ futuros profesores.

En este marco, la ecuación entre la adscripción y estadio de formación exige, además de su definición estatutaria, una conceptualización teórica. Solberg *et. al.* piensan esta instancia como un “constructo complejo” que se subsume en “la idea de *pasaje del rol del alumno al rol del docente*” (2007: 4). La noción de ‘pasaje’ sugiere, a su vez, otras como la de temporalidad, proceso, continuidad y discontinuidad. Esta serie de connotaciones permiten explorar la polisemia que se le adjudica a la adscripción. En primer lugar, Cols (2008: 5) recupera el valor temporal en la formación docente al equipararla con “trayectoria”: la transición desde el lugar del alumno al lugar del docente representa un “itinerario” con “distintos recorridos posibles” (6). A esta luz, la adscripción se entiende como un estadio más que se incorpora a la biografía académica de quien la emprende. Asimismo, Cols señala un rasgo fundamental de la formación docente así entendida: “debe comprenderse “en contexto” (...), es posible interpretar esos itinerarios de los sujetos y los grupos en el marco del campo social y educativo más amplio en un contexto histórico dado, pero también en relación con los espacios definidos a partir de recortes meso y micro sociales, recortes que dan cuenta de tramas de relaciones objetivas y de condiciones a nivel institucional, curricular,

comunitario, etc.” (6). La adscripción, en tanto trayectoria, no puede desentenderse de su marco institucional. Este, a partir de su constitución orgánica, sus intereses y sus objetivos, no solo regula la labor de quienes participan en el proceso de formación docente sino que se constituye en el espacio al que el adscripto, concluida su formación de grado, intenta acceder.

En esta intención se retoman las nociones de proceso y continuidad que se desprenden de la adscripción como “pasaje”. Esta instancia permite a los adscriptos acceder a la comunidad académica en la que se formó, aunque ya no como docente en crecimiento, sino como docente graduado que estudia y trabaja para profundizar su formación en una determinada disciplina y su pedagogía. Brown et. al. denominan a este proceso “enculturación” (1989: 33; nuestra traducción): “al observar y practicar in situ la conducta de los miembros de una cultura, (...) incorporan jerga relevante, imitan conductas y gradualmente comienzan a actuar de acuerdo con sus normas” (34; nuestra traducción). En este sentido, el contacto que los adscriptos adquieren con el nivel superior les permite desarrollar prácticas profesionales específicas al “mercado académico” (Bourdieu, 1986: 47) en el que se insertan ya que, a partir de su trabajo en la cátedra, el adscripto se familiariza con las modalidades y rasgos propios de la institución de formación docente y de las áreas disciplinar (Steinman, 2008) y pedagógica escogidas.

La adscripción entendida como pasaje y como trayectoria en el marco de la formación docente confirma la infinitud del proceso de aprendizaje. Sin embargo, se trata ya de un aprendizaje que persigue objetivos ubicados por encima de la formación de grado y apunta a la inscripción profesional de los graduados en el contexto institucional que los ha formado. Dada las particularidades de este aprendizaje, el mismo puede pensarse como “alfabetización académica” en los términos propuestos por Carlino:

El concepto de alfabetización académica (...) señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2005: 13-14).

En este sentido, quien emprende la adscripción experimenta un proceso de alfabetización en los protocolos de un área curricular y su pedagogía así como en los protocolos de la comunidad académica. En este proceso de aprendizaje, el docente/ tutor resulta un actor fundamental: se constituye “interlocutor competente” (2001: 25), encargado de “abrir espacios genuinos de intervención [y] sugerir fuentes de consulta que los ayuden en el proceso de aprender a aprender y reconocer” (25), entre otras actividades, como lo señala el *Diseño curricular de lenguas extranjeras* (en adelante, *DCLE*). El rol del docente favorece la adquisición de herramientas y recursos y el

desarrollo de competencias para afianzar el rol de los adscriptos como “interlocutores responsables” (25) dado que pueden emplear aquellos “espacios de intervención” para “opinar y elaborar hipótesis (...) sugerir, preguntar y responder” (25) de manera crítica y reflexiva en relación a temas vinculados con una determinada disciplina y su pedagogía.

El trabajo conjunto de los adscriptos con el docente implica, en el marco de un profesorado, el trabajo con los estudiantes/ futuros docentes. Este último se entiende en términos de interacción propuesta por Vygotsky (en Pozo, 1994: 196). Según el pensador ruso, la experiencia de aprendizaje “aparece dos veces: primero entre personas –interpsicológica– y después en el interior (...) –intrapsicológica–” (196). El quehacer de los adscriptos opera en el estadio interpsicológico: en el intercambio dialógico con los adscriptos, los estudiantes no solo observarán diversas miradas y abordajes para tratar su objeto de conocimiento; serán invitados también a utilizar esta miríada de enfoques como herramientas capaces de mediar en sus propias relaciones con el objeto de estudio, apropiándose del mismo, ya en la instancia intrapsicológica. Este trabajo de mediación adjudicado a los adscriptos, siempre con la guía y el aval del profesor y la institución que los contiene, se funda en el carácter transicional de su estadio de formación. Es por eso que, como señala Vygotsky, resultan “pares” (en Bruner, 1988: 83) con un valor agregado: la formación adquirida como estudiantes del profesorado, y la que aún reciben como adscriptos, les permite “ayudar al joven y al menos competente a alcanzar [un] estrato (...) desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de la cosas con un mayor nivel de abstracción” (83). Tal ayuda se manifiesta en un apuntalamiento que acciona sobre los ejes disciplinar y pedagógico a partir de la reflexión sobre la naturaleza, características y funciones del objeto de estudio; las formas múltiples de abordarlo y conocerlo -reflexión metalingüística y metacognitiva, respectivamente (*DCLE*, 2001: 25)-, y la didáctica para comunicarlo.

Finalmente, la relación multilateral que el adscripto establece con los tres agentes educativos del profesorado -institución, docente y futuros docentes- tanto en la esfera curricular como pedagógica permite pensar a la adscripción como una experiencia de trabajo que se asemeja al que se desarrolla en un equipo de cátedra. Si bien esta última noción se asocia comúnmente a la formación superior universitaria, la provincia de Buenos Aires ha sentado precedente respecto de la posibilidad de transferir el concepto de equipo de cátedra al ámbito de formación docente superior no universitaria. En esta línea, la Res. bonaerense N° 3121/04 aprueba “la estructura de la cátedra en las carreras de formación docente de Nivel Superior” (Art. 1). Tal estructura “[s]e constituye en un espacio de tratamiento, resignificación y producción de conocimiento tanto de la disciplina o campo disciplinar involucrados, como de las estrategias de transposición didáctica respectivas” (Anexo I). En función de esta definición, la naturaleza del trabajo de cátedra se asemeja a la doble vertiente –curricular y pedagógica– que se observa en la instancia de adscripción y es esta semejanza la que invita a concebir la experiencia conjunta de adscripción en términos de equipo de cátedra.

Constitución del corpus y metodología de análisis

Para explorar la adscripción como trabajo de cátedra que favorece un mayor espacio de inclusión, este trabajo estudiará la relación del adscripto con los agentes del acto educativo: institución de formación, docentes y estudiantes. Como representante del primero, se entrevistó a la regente del IESLV “J. R. Fernández”, encargada de gestionar las adscripciones en dicha casa de estudios. Las docentes entrevistadas fueron dos: la titular de cátedra de Literatura Inglesa II de la institución mencionada y la titular de “Física” de la Facultad de Agronomía, UBA, a las que se referirá como “D1” –Docente 1– y “D2” –Docente 2–, respectivamente. Esta selección permite comparar las experiencias de adscripción en el marco de una materia donde el trabajo de cátedra no está contemplado a nivel estatutario y otro en el que sí. Asimismo, se entrevistó a una adscripta a “Didáctica Superior” en Facultad de Filosofía y Letras, UBA, que será referida con la sigla AU - “adscripta universitaria”. Todas las entrevistas, administradas electrónicamente, fueron de naturaleza semiestructurada puesto que las preguntas realizadas permitieron que los entrevistados organizaran libremente su respuesta y se explayaran sobre ellas de acuerdo con sus intenciones. Finalmente, la relación entre los adscriptos con los estudiantes se abordó mediante una encuesta electrónica con preguntas abiertas y cerradas. La encuesta se aplicó sobre dos poblaciones: futuros docentes en formación con la cursada a Literatura Inglesa II concluida y futuros docentes que no la concluyeron. Serán referidos como pertenecientes a los grupos A y B, respectivamente. Se identificará al encuestado correspondiente con un número. En la transcripción de los fragmentos de testimonios, se identifican así al grupo y al encuestado: <A, e 1> señala el encuestado 1, perteneciente al grupo A.

Los testimonios de las encuestas y las entrevistas no pretenden confirmar o refutar la hipótesis de este trabajo, sino colocarla en diálogo con la empiria. La metodología de análisis es de índole cualitativa ya que “se parte de ideas previas y supuestos de anticipación de sentido que orientan, pero NO se predeterminan variables o hipótesis a verificar” (Sirvent, 2012: 35l). El conjunto de ideas y supuestos previos que constituyen este trabajo derivan de lecturas y experiencias sobre el espacio de adscripción, que se han sistematizado anteriormente a la luz de bibliografía específica y comunicado en diversas jornadas académicas. En esta instancia en particular, este trabajo pretende avanzar “en espiral” (33), al “desarrollar conceptos, proposiciones, enunciados sobre los hechos inductivamente derivados de un riguroso y sistemático análisis de la información empírica” (34). Este desarrollo resulta de carácter incipiente dado el estadio inicial de nuestra investigación, aunque no por eso es una plataforma menos válida.

La adscripción: aportes a las instituciones educativas

Las instituciones superiores que han adoptado el trabajo de cátedra desarrollan una función social no sólo en la docencia, sino también en los trabajos de extensión e investigación (Steinman, 2008). En el caso particular de los profesorados, las regencias administran estas tareas, entre las que se encuentra el espacio de adscripción. Asimismo, desde cada cátedra se gestionan proyectos de investigación y se promueve la capacitación a egresados y docentes en actividad. La experiencia como adscriptas nos permite confirmar la extensión de esas propiedades al trabajo de adscripción.

Con la implementación de trabajos de cátedra, las universidades pretenden facilitar el desarrollo profesional de sus actores institucionales y propiciar una cultura más participativa y democrática. La Res. bonaerense N° 3121/04 atribuye estos mismos objetivos a institutos de formación no universitarios (Anexo I) para proponer e instituir en ellos la labor del equipo de cátedra. Estos antecedentes permiten pensar la adscripción en profesorados públicos en lenguas extranjeras de la CABA trabajo de cátedra.

En el caso concreto del IESLV “J. R. Fernández”, como aporta su regente, hace 20 años no existían instancias de formación en posgrado en el país para los profesores graduados. Es así como los institutos de profesorado implementan la adscripción para satisfacer la propia demanda de docentes especializados para sus espacios curriculares, según el testimonio de dicha autoridad. Este se condice con lo estipulado por la Res. N° 54/08 de su institución, para la cual la adscripción constituye un ámbito que fomenta la actualización y optimización docente en términos disciplinares y pedagógicos (Art. 1) en un contexto institucional determinado. De esta forma, los adscriptos se ven sumergidos en un fenómeno de “enculturación”, que según Brown *et. al.* responde al desarrollo de prácticas profesionales específicas a un determinado “mercado académico” (Bourdieu, 1986: 47). Este estadio en la trayectoria académica (Cols, 2008: 6) del adscripto está orientado a la futura inserción en la institución que los ha formado, o en palabras de Carlino, a su “alfabetización académica” (2005: 13-14). Así, la institución busca alfabetizar al docente graduado no sólo en las características y formalidades de un área curricular y su pedagogía, sino también en las características y formalidades de la propia comunidad académica.

Es justamente esa “alfabetización académica” la que otorga a la adscripción el doble valor disciplinar y pedagógico. La regente entrevistada señaló en esta línea que, si bien hoy en día los graduados pueden acceder a estudios de posgrado en el país, la instancia de adscripción tiene como valor agregado el privilegiar el contacto directo con el trabajo de aula. De acuerdo con su testimonio: “la adscripción (...) combina la formación académica, la formación pedagógica y la investigación, tal como sucede en los equipos de cátedra, aunque esta última tarea se hace de manera informal ya que la institución no cuenta con instancias formativas para los adscriptos cuando finalizan su trayecto”. Así, la institución genera espacios de inclusión a través de la adscripción. Desde su génesis, esta se inscribe como un lugar que posibilita -en tanto da lugar y

otorga las competencias académicas disciplinar y pedagógica- el ingreso a una comunidad académica y la optimización del trabajo docente desde la práctica directa en el aula.

Asimismo, la adscripción representa un espacio de inclusión desde el cuerpo de adscriptos a la institución. Ellos enriquecen notablemente su dinámica. Desde el punto de vista concreto de la clase, asisten al profesor, apoyan la tarea docente y ayudan a los alumnos, “no sólo con la asistencia en temas disciplinares propios de la materia, sino que además aumentan la exposición a distintos modelos de enseñanza que ellos poseen”, según indica la regente. El testimonio de la AU lo confirma y dota al trabajo de adscriptos de un valor agregado: “cuando una cátedra forma recursos humanos, se enriquece como tal, ya que revisa sus propuestas formativas, se apoya en el trabajo del adscripto (en las clases y en la lectura de bibliografía), recibe otra mirada sobre el trabajo cotidiano”. De este modo, los adscriptos comienzan a integrar la cultura y mercado académicos no solo desde una posición receptora sino desde un rol activo que contribuye a la dinámica institucional. La regente subsume este aporte: “los adscriptos (...) agregan capital simbólico a la institución; permiten que ésta tenga mayor presencia, socialización y difusión a través de su participación en la vida académica”. Por lo tanto, si bien la adscripción como instancia de especialización formativa beneficia primordialmente al cuerpo de adscriptos, también abre espacios por los cuales la institución se resignifica al ampliar, extensiva e inclusivamente, la comunidad académica.

A esta luz, el trabajo de adscripción, similar al de una cátedra, no solo forma parte de la relación tripartita docente-alumno-saber, sino que además la articula con la institución educativa. Es así como la adscripción adquiere un nuevo estatus al convocar a todos los actores a complejizar el proceso de formación y optimizar la práctica profesional. De esta manera, haciendo eco del testimonio de la regente, se enriquece la formación de grado y refuerza el vínculo entre la institución y el graduado, lo que confirma la equiparación de la instancia de adscripción con un espacio de inclusión.

El docente/ tutor como facilitador: aportes a la adscripción y a la trayectoria del adscripto

Otro de los agentes que posibilita la adscripción como espacio de inclusión es el docente de la disciplina elegida por el adscripto al iniciar, en términos de Cols, su “trayectoria” (2008: 5). Desde este rol, el profesor -o tutor- acompaña el proceso de aprendizaje de sus adscriptos tanto en el eje disciplinar como en el eje pedagógico y oficia de mediador de la experiencia de sus adscriptos con el objeto de estudio y con el contexto institucional y académico en el cual se encuentran insertos.

Para esto, es condición indispensable que el tutor posea amplios conocimientos, adquiridos a través de la experiencia en docencia y de la permanente capacitación e investigación en la disciplina. Se constituye así como “interlocutor competente” (DCLE, 2001: 25), que no solo preparará

el andamiaje a partir del cual los adscriptos comenzarán a transitar y formar parte del “mercado académico” (Bourdieu, 1986: 47), sino que también abrirá espacios de interacción (Vygotsky en Pozo, 1994: 196), de “intervención” (DCLE, 2001: 25) y de construcción de significados en un determinado momento y en un determinado campo (Bourdieu en Cols, 2008: 6). Según la Res. 7/02 que reglamenta la *Adscripción a Cátedra para Profesores/Traductores* del IESLV “J. R. Fernández”: “Podrán dirigir adscripciones los profesores del Nivel Superior que acrediten antigüedad en el dictado de la materia y antecedentes académicos (...) El profesor de la cátedra orientará y guiará al adscripto (...). Dirigirá el trabajo final y autorizará, o no, su presentación ante el jurado designado para calificarlo” (Art. 2 y 3). El profesor aparte de ser un “interlocutor competente”, actúa como mediador entre el adscripto y la institución, entre el adscripto y su objeto de estudio y entre el adscripto y los alumnos/futuros docentes en tanto éste “deberá cumplir con las tareas que [el tutor] juzgue necesarias para su actualización y especialización como docente en dicha asignatura: preparación de un tema del programa para una clase, dictado de clases, lectura de bibliografía, recopilación de datos, preparación de trabajos prácticos, corrección de trabajos prácticos” (Art. 1 y 2), entre otras.

El pasaje de alumno a docente que el adscripto transita implica un proceso que se extiende de manera continua a lo largo de un determinado período de tiempo en el cual el rol del profesor es fundamental. Ese tiempo es necesario que el adscripto adquiera “las nociones y estrategias necesarias” (Carlino, 2005: 13), se desempeñe en el nivel superior y se dote de elementos discursivos que lo acercarán cada vez más a las conductas y normas esperadas dentro del ámbito académico (Brown et al., 1989). Además, este proceso le permitirá formar parte del “mercado académico” (Bourdieu, 1986: 47), por lo que la figura del docente competente es clave en tanto ya posee conocimiento y experiencia en el mismo. En estas coordenadas se inserta la adscripción como trayectoria habilitadora de un espacio de inclusión.

Según lo expresan las entrevistas, la adscripción como trayectoria resulta un espacio polisémico. De acuerdo con D1, el período de adscripción se “constituye en un punto de partida”, un primer paso en la trayectoria del adscripto, un estadio en un proceso que dura dos años, en principio (AU, D1), y que se extiende a diversas actividades de índole académica, sean posgrados o grupos de investigación (AU, D1, D2). Es también una trayectoria que no se transita en la soledad, si bien conlleva una etapa de trabajo individual de exploración y reflexión, sino que se transita en grupo, en equipo, en una cátedra que “forma recursos humanos” (AU) y que permite un espacio en el que cada adscripto “interactúa con los demás y todos se nutren entre sí” (D1). Es por esto, y porque “los adscriptos SON la cátedra” y “[n]o hay cátedra sin ellos”, que “[e]l número de adscriptos (...) debe ser superior a uno” (D1). Este número de sujetos en proceso de “pasaje del rol del alumno al rol del docente” (Solberg et al., 2007: 4) se apoyan y enriquecen desde la “camaradería”, la “colegiatura” y la “transdisciplinariedad” ya que cada adscripto hace “investigación para su propio trabajo de

adscripción” (D1) y lo pone en diálogo con lo que otros adscriptos exploran, estudian e investigan. En el caso de “Literatura Inglesa II”: “El objetivo central (...) es que los adscriptos (...) cuestionen los bordes de la “disciplina” y la “práctica pedagógica” (...) para explorar (...) la enseñanza como un todo. (...) [E]l curriculum oculto es plantear (...) la *inter-/trans-disciplinariedad* y la pedagogía crítica en tanto objetos de estudio, de abordaje y como fenómenos y procesos educativos (...) [N]o se puede separar la disciplina de la práctica” (D1, nuestro énfasis).

Por su parte, el adscripto evita disociaciones entre los ejes disciplinar y pedagógico porque ambos son pilares no excluyentes y necesarios en su formación. Así lo confirma el testimonio de AU al justificar su intención de formarse como adscripto: “Me motivó (...) el modo en que la profesora tenía de abordar la relación teoría-práctica en sus clases y en las propuestas concretas para que aprendiéramos (...) Los objetivos disciplinares y pedagógicos se mezclan (...) Particularmente, me gustó la coherencia que había entre los contenidos de la materia y el modo de abordarlos en clase.” La coherencia entre los contenidos y su transposición pedagógica es parte esencial de la formación de adscriptos, ya sea universitarios como no universitarios, lo que confirma la equiparación entre la adscripción en profesorados con el trabajo de cátedra universitario. En ambos casos, además, esta instancia se entiende como espacio de inclusión puesto que depende tanto de los procesos individuales de indagación y exploración como del acompañamiento de un tutor que se constituya en interlocutor competente, que facilite la relación del sujeto con su objeto de estudio y con otros sujetos pertenecientes a la institución. AU expresó cómo esa guía le permitió un mayor entendimiento de y acercamiento a distintas “prácticas de lenguaje y pensamiento” (Carlino, 2005: 14) dentro de la universidad: “Cuando cursé la materia con Elisa, (...) me permitió darle una vuelta a las conclusiones de [mi] monografía. A la distancia, me pregunto por qué no me había dado cuenta de lo que hoy para mí es obvio en relación a ese tema”. Lo que antes no era “obvio”, dada la complejidad del objeto de estudio y del estadio en el que se encontraba el adscripto, se evidencia gracias a los aportes de un interlocutor competente que le permite a un interlocutor responsable alcanzar un nivel comprensivo mayor.

En consecuencia, el rol del docente es el de preparar un andamiaje firme para que la adscripción funcione como espacio inclusivo. Gracias a esta plataforma, los adscriptos emprenderán el camino hacia la “enculturación” (Brown et al., 1989) y la “alfabetización académica” (Carlino, 2005), camino que, a su vez, les permitirá una inserción en el “mercado académico” (Bourdieu, 1986). D1 confirma: “El rol del docente a cargo de adscriptos es (...) el de facilitar tantos espacios como sea posible para fomentar la formación, el compromiso, la criticalidad y la práctica de los adscriptos (...) [L]a cátedra (...) apunta a que el adscripto desarrolle la noción y la práctica activa del trabajo en equipo, (...) que se construye en lo dialéctico (...) entre el ‘ser académico’ y ‘la comunidad académica’”. La formación profesional y académica de los sujetos pertenecientes a una cátedra resulta de vital importancia para

pasar de alumnos a profesores, de “interlocutores responsables” a “interlocutores competentes” (DCLE, 2001: 25), de adscriptos o ayudantes de cátedra a profesores. Aprender en la universidad implica poder “participar en la cultura discursiva de las disciplinas” (Carlino, 2005: 13), utilizar y practicar el lenguaje académico y aplicar las convenciones discursivas pertenecientes a cada institución. La adscripción en profesorado cumple con tales condiciones, que habilitan su carácter inclusivo. Para D2, esto puede concretarse a través de “lineamientos y capacitación para la tarea docente” y su dirección. Estas estrategias resultan similares a las planteadas por D1, mediante las cuales se consolida la ecuación entre adscripción en institutos de formación docente y equipo de cátedra universitario. En esta forma de trabajo el adscripto tiene un lugar esencial. Aporta, en el marco de la transdisciplinariedad, la investigación y la búsqueda de relacionar la práctica pedagógica con el contenido disciplinar, su “mirada” (AU) y su “pensamiento crítico” (AU, D1). Y aquí radica el valor inclusivo de la labor de adscripción ya que la cátedra “se enriquece” (AU, D1) y crece (D1) y sus sujetos aprenden a “trabajar en equipo” (AU) en un espíritu de “profesionalismo” y “camaradería” (D1)

Finalmente, la adscripción como espacio de inclusión no debe soslayar el trabajo con los futuros docentes. Así como el profesor actúa como mediador de la experiencia de los adscriptos con su objeto de estudio y el contexto, los adscriptos, al encontrarse “en un lugar de transición” (AU) se tornan, en relación con los estudiantes “pares” (Vygotsky en Bruner, 1988: 83), aunque con un valor agregado: son ellos quienes se encuentran en un espacio de enunciación donde pueden asumirse como interlocutores competentes y acompañar el desarrollo académico de los futuros docentes.

La adscripción como mediación: aportes a los futuros docentes

La adscripción en el marco de un instituto de formación docente no puede desentenderse del trabajo en el aula con futuros profesores. En este sentido, el cuerpo de adscriptos debe evaluar la naturaleza y la función de su actividad en relación con el sujeto en formación y su principal objetivo: aprender a enseñar. Es justamente en el proceso del aprender donde pueden desempeñarse satisfactoriamente quienes se encuentran en la instancia de adscripción. Esto se debe a que, como señala AU, “el adscripto tiene que estar más cerca de los estudiantes para recuperar sus inquietudes”. En el contexto de un profesorado, puede pensarse que las inquietudes de los futuros educadores se subsumen en la adquisición de contenidos a enseñar propios de su disciplina de estudio y la forma de enseñar tales contenidos.

En lo que respecta al eje curricular, las encuestas confirman la confianza y expectativas que los futuros docentes depositan en el cuerpo de adscriptos. En primer lugar, dos de los cuatro estudiantes del grupo B coinciden en señalar que la tarea de los adscriptos puede facilitar la comprensión de los contenidos de la materia y ofrecen a esta alternativa un lugar prioritario entre sus elecciones <e 2 y

3>. Asimismo, tres encuestados concuerdan en manifestar que los adscriptos pueden brindar apoyo y ayuda en determinados aspectos o requisitos de la materia tales como formas de abordar el análisis literario para presentaciones orales o escritas, formas de preparar el examen final de la materia, etc <B, e 2, 3 y 4>. Finalmente, si bien un estudiante manifiesta la dificultad de abordar temas por la diversidad de enfoques y conocimientos <B, e 1>, concomitante con la presencia de un equipo de adscriptos, los restantes califican positivamente este rasgo. Esta particular interacción entre futuros docentes y adscriptos puede entenderse en el plano de lo interpsicológico, uno de los estadios que Vygotsky distingue en la experiencia del aprendizaje (en Pozo, 1994: 196): en el intercambio dialógico con los adscriptos, los futuros docentes entran en contacto con miradas y abordajes variados que les enriquece el estudio de su objeto de conocimiento disciplinar. En una instancia ulterior, la intrapsicológica (196) se espera que en la interacción entre adscriptos y futuros docentes les permita a estos últimos arribar a niveles reflexivos mayores en el ámbito de la disciplina. Así parecen confirmar los testimonios de tres encuestados que señalan que el trabajo del cuerpo de adscriptos favorece la promoción de lecturas y análisis personales críticos <B, e 2, 3 y 4>. Esta posibilidad puede atribuirse al trabajo de mediación adjudicado a los adscriptos. Como indica AU, “el adscripto está en un lugar de transición: no es docente pero tampoco es alumno”. Así, su formación -la adquirida en el profesorado y la que aún reciben- les permite ayudar los recién iniciados, con menos recursos y competencias desarrolladas (Bruner, 1988: 83), a transitar la formación docente que ellos ya han recorrido. Esto se logra a partir del apuntalamiento en el trabajo de reflexión sobre la naturaleza, características y funciones del objeto de estudio -reflexión metalingüística (DCLE, 2001: 25)- y las formas múltiples de abordarlo y conocerlo, así como las secuencias más o menos apropiadas -reflexión metacognitiva (DCLE, 2001: 25)-. Confirman esta idea los dos estudiantes del grupo A que no solo reiteran las alternativas electas por los estudiantes que recién la inician sino que rescatan el trabajo en equipo <e 1 y 2> y proponen nuevos desafíos:

Sería productivo que las adscriptas asignen o si no que hagan elegir a los alumnos un aspecto de los textos de la materia (un personaje, una escena, etc) para que los alumnos los traigan analizados para la clase siguiente en base a las categorías explicadas y/o abordadas en parte de determinada clase. Me imagino algo así como un "taller", en donde las categorías tan interesantes que nos brindaron las adcriptas puedan ser aplicadas por los mismos alumnos en un trabajo solitario para compartirlo con todos los demás en las clases siguientes. Esto podría ayudar a comprobar si los alumnos comprendieron las categorías o conceptos abordados en clase, y a que pierdan el temor a seguir explorándolos por sí solos <A, e 2>.

Tal testimonio promueve una lectura de doble dimensión. En primer lugar, confirma la relevancia de la presencia del equipo de adscriptas en la instancia interpsicológica al referirse a las “categorías explicadas y/o abordadas en parte de determinada clase” y calificarlas positivamente. Se observa allí un supuesto de fertilidad y productividad: el trabajo realizado por los adscriptos en la clase puede conducir y guiar el trabajo autónomo de los futuros docentes en materia de análisis literario.

Este segundo aspecto no solo confirma la capacidad de la labor de los adscriptos de contribuir con el estadio de aprendizaje interpsicológico (Vygotsky en Pozo, 196) sino la necesidad de habilitar y reproducir estas formas de trabajo. Es aquí donde se consolida la naturaleza y función de la adscripción en tanto espacio de inclusión: sobre la base de la pluralidad de perspectivas y abordajes se enriquece la trayectoria de formación, se promueve la construcción colectiva del saber y se fomenta la socialización del quehacer intelectual de quienes participan en la clase.

Finalmente, en el marco de un profesorado, el espacio de inclusión no puede pensarse sin su dimensión pedagógica. El trabajo de los adscriptos atañe a los estudiantes su formación como futuro docente. Para esto, se propicia la oferta y acceso a material para utilizar en la práctica docente así como a textos sobre la didáctica de la enseñanza del contenido de la materia, se expone a los estudiantes a enfoques y secuencias didácticas que puedan transferirse a su propia práctica docente, se difunde información sobre eventos sobre pedagogía y didáctica y se intenta promover una actitud reflexiva respecto de la práctica docente -qué, cómo, por qué y para qué se enseña-. La totalidad de encuestados del grupo B reconoce tales aportes por parte de los adscriptos. Al momento de priorizarlos, estiman el acceder a material didáctico que pueda emplearse en su propia labor y a enfoques y secuencias didácticas por sobre el resto de las opciones <e 1, 2 y 3>. Se observa que en esta selección prima un criterio instrumental al que no se desestima pero se espera acompañar con una tarea más analítica y crítica respecto del oficio de ser docente de lenguas extranjeras. Esto indica la dirección a la que deben dirigirse los esfuerzos del equipo de adscriptos para garantizar el valor substancial de la adscripción como espacio de inclusión. Estos esfuerzos ya han comenzado a materializarse en logros puesto que los encuestados del grupo A coinciden en sus elecciones con los del grupo B, aunque priorizan la reflexión sobre la propia práctica docente que se da en el marco de la clase a partir de trabajo del cuerpo de adscriptos <e 1 y 2>.

En función del análisis de los testimonios arrojados por las encuestas a futuros docentes puede confirmarse que el carácter inclusivo del espacio adscripción en el marco de un profesorado se apoya no solo sobre el trabajo simultáneo sobre el eje disciplinar y pedagógico sino sobre el trabajo en equipo que la adscripción puede comportar. Son estas propiedades, en su conjunto, las que esta investigación pretende seguir indagando para enriquecer la formación y la práctica profesional a partir de la multiplicidad de perspectivas y enfoques disciplinares y pedagógicos y del conocimiento y actitud crítica y reflexiva que de ellos se desprenden.

Consideraciones finales

La adscripción ofrece inconmensurables beneficios para los distintos agentes que forman parte de la comunidad académica. La institución, los docentes, los adscriptos y los alumnos/futuros docentes interactúan y promueven diálogos que permiten un enriquecedor intercambio a través del

cual las trayectorias individuales crecen y se resignifican. Aquí subyace el desafío más interesante de esta instancia formativa: el desafío de enfrentar e integrar la complejidad polisémica que caracteriza al rol de los adscriptos y al proceso que conlleva la adscripción como espacio de inclusión. La pluralidad de actores, funciones, tareas y miradas confluyen en un objetivo en común: mejorar la práctica profesional a través de su socialización. De este modo, el saber no recae en un solo sujeto sino que se construye y la manera en la cual se comparte y se enseña, su pedagogía, se optimiza. Dicha complejidad se traduce en espacios inclusivos por medio de los cuales la tarea docente se vuelve crítica y reflexiva, tanto en el eje disciplinar como en el eje pedagógico.

La adscripción, asimismo, supone una continuidad en la formación de los docentes graduados. Es un estadio caracterizado por vectores como la temporalidad, la transición y el pasaje de un rol a otro. Es un proceso que no puede ser posible sin el acompañamiento de un tutor competente, ya perteneciente a la comunidad académica. Es por esto que el contexto de adscripción es importante puesto que influye enormemente en la enculturación del adscripto, la adquisición de nociones, estrategias y prácticas discursivas necesarias -alfabetización académica- para integrar mercado académico, que es donde se realizará el quehacer inclusivo.

La dimensión inclusiva de la adscripción en profesorado es el pilar donde radica su equiparación con el trabajo del equipo de cátedra universitario. Los beneficios que aquel espacio otorga a los agentes educativos eleva el estatuto de esta instancia formativa. Trabajar en equipo comprende una concepción de la labor en el ámbito educativo como un trabajo dialógico donde los interlocutores comparten saberes, desarrollan competencias, construyen la disciplina, mejoran la transposición pedagógica y se nutren entre sí. Es una labor crítica y reflexiva, en constante crecimiento, donde todos los actores amplían sus horizontes académicos. Sin embargo, la adscripción así concebida se encuentra con una limitación material: una vez concluida, los profesorado, particularmente aquellos orientados a las lenguas extranjeras en la CABA, poseen una oferta muy limitada para la continuidad en la formación del adscripto. Y es aquí donde se orientarán los futuros esfuerzos de esta investigación dado que garantizar esa continuidad es, a la luz de los beneficios de la instancia de adscripción, garantizar mayores espacios de inclusión para los (futuros) educadores.

Referencia bibliográficas

Bourdieu, P. (1986) "The forms of capital", en J. E. Richardson *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.

Brown, J. S. *et al.* (1989) "Situated Cognition and the Culture of Learning", en *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1., pp. 32-4

Bruner, J (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cols, E. (2008) “La Formación Docente Inicial como Trayectoria”. Buenos Aires: Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de desarrollo Profesional de Directores. INFoD.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección general de Planeamiento, Dirección de Currícula (2001) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires.

Pozo, J.I. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Steinman, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (2012) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFYL.

Solberg, V. *et al.* (2007) “El Adscripto... ¿Quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas.

Resoluciones consultadas

Reglamento de Adscripción a Cátedra para Profesores/Traductores (Res.CD N° 54/08), INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS “JUAN RAMON FERNANDEZ”

Normativa para el Ayudante de Cátedra (Res. 3121/04), Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

La evaluación del desempeño de los docentes de enseñanza secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Karina Alejandra Barrera¹

Universidad Nacional de Luján

kari_cobo@hotmail.com

1. Presentación

A partir de la década del '90 se llevaron a cabo diversas reformas en las políticas de evaluación de los docentes en varios países de América Latina. La temática también cobró protagonismo en documentos elaborados por organismos internacionales tales como UNESCO y PREAL, que presentaron recomendaciones de políticas a implementar.

El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires da cuenta de una de las reformas implementadas en nuestro país, tanto en el nivel de enseñanza primaria como secundaria. Frente a ello, nuestra investigación tiene por objeto caracterizar las políticas de evaluación del desempeño de los docentes de las escuelas secundarias públicas de la jurisdicción, entre 1990 y 2010. Este recorte temporal permitió identificar dos etapas en la evaluación del desempeño de los docentes y dar cuenta de las reformas realizadas en la Ciudad. En este texto se pretende presentar las características principales de la investigación y algunos de los avances que se han logrado hasta el momento, a fin de abrir el debate y la reflexión sobre la temática en cuestión y el proceso de elaboración de la investigación.

2. Objetivos, hipótesis y metodología

El objetivo general de la investigación es caracterizar las políticas de evaluación de desempeño de los docentes de las escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre 1990 y 2010. Los objetivos específicos son:

- Relevar y analizar la normativa jurisdiccional que regula la evaluación del desempeño de los docentes de las escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹ Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (Beca de estímulo a las vocaciones científicas)

- Caracterizar los instrumentos que se utilizaron para evaluar el desempeño de los docentes, entre 1990 y 2009, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Caracterizar los instrumentos que se utilizan para evaluar el desempeño de los docentes, a partir de 2010, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Identificar las concepciones sobre la evaluación del desempeño de los docentes subyacentes en la normativa y en los instrumentos utilizados

El supuesto que guía estos objetivos es que el análisis de las políticas de evaluación del desempeño de los docentes puede dar cuenta de uno de los aspectos de la evaluación de la calidad de la educación: el papel asignado a los docentes.

Frente a tales propósitos la metodología propuesta comprende tres aspectos. En primer lugar, el trabajo con fuentes documentales consistió en el análisis de la normativa sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para regular la evaluación del desempeño de los docentes del nivel medio. En segundo lugar, se analizaron los documentos elaborados para viabilizar la normativa, es decir, los instrumentos de evaluación del desempeño de los docentes. En el período seleccionado se hallaron dos instrumentos de evaluación que fueron abordados desde ciertas categorías de análisis, a fin de identificar continuidades y rupturas. En tercer lugar, dado que no se pretende hacer una muestra estadística o representativa de todas las escuelas medias de la Ciudad sino estudiar ciertos casos que puedan dar cuenta de las concepciones y prácticas de la evaluación del desempeño de los docentes en la jurisdicción, se realizó un trabajo de campo a partir de la selección, a través de un muestreo intencional, de dos escuelas. Se realizaron entrevistas en profundidad, a partir de un cuestionario semiestructurado a informantes clave: docentes, directivos, técnicos, autoridades y representantes sindicales.

3. Evaluación del desempeño de los docentes: ¿Instrumento de control o mejora de la educación?

Desde finales de la década del '90 es posible encontrar numerosos trabajos, nacionales y extranjeros, vinculados con la evaluación del desempeño de los docentes. Algunos abordan la temática de la evaluación de los docentes en general e incluyen al desempeño como uno de sus componentes.

Tras la consulta bibliográfica realizada para hallar los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, es posible afirmar que muchos de los trabajos encontrados plantean un eje de debate

común: ¿la evaluación docente es un instrumento de control o de mejora de la calidad de la educación? Frente a este interrogante, los diversos trabajos ofrecen respuestas disímiles.

Santos Guerra (1995) sostiene que la evaluación puede convertirse tanto en una herramienta de control como de mejora, dependiendo de las características que ésta adquiera. Según este autor, la evaluación del profesorado puede surgir de la iniciativa externa (funcionarios o destinatarios de la educación brindada por la escuela) o interna (interés de los propios docentes por comprender y transformar sus actividades). La primera está más centrada en el control y la segunda en la mejora, pero, a su vez:

“El control puede y debe conducir a la mejora de la calidad y la mejora garantizará un mejor servicio a la comunidad educativa. Ahora bien, cuando la iniciativa es externa y la finalidad principal es el control, los nexos con la mejora de la calidad se debilitan. No es posible cambiar las actitudes a través del control (...) lo que defiende es la iniciativa interna de los grupos o bien la asunción de iniciativas externas que los profesionales aprovechan para la comprensión y la mejora de sus prácticas” (1995:88)

Santos Guerra destaca que, para que esta iniciativa interna surja, debe haber un contexto favorable que brinde los medios, tiempos y espacios apropiados para que el profesorado pueda reflexionar sobre su propia práctica.

Asimismo, sostiene que la evaluación debe tener como finalidad principal la indagación rigurosa sobre la práctica docente con el objetivo de transformar/mejorar la realidad educativa y no presentarse como una amenaza al desarrollo profesional de los docentes. También, destaca la importancia de que sea realizada por los propios profesores que conforman la institución educativa de manera colectiva.

Bernardete (2011), al igual que Santos Guerra, enuncia una serie de condiciones que la evaluación de los docentes debe cumplir a fin de propiciar procesos de mejora educativa. Este autor brasileño distingue dos tipos de evaluación de los docentes con naturalezas disímiles, en tanto persiguen finalidades diferentes desde perspectivas opuestas. Al primero lo denomina proceso evaluativo selectivo, debido a que su objetivo es la selección de los profesores. Es decir, la evaluación permite la clasificación de los docentes en rankings con fines prácticos tales como el acceso a un cargo, la distribución de premios o el ascenso profesional. Este tipo de evaluación no aporta a la mejora ni a la formación y cambio pedagógico. Al segundo tipo lo denomina proceso evaluativo educativo y el foco de su atención está colocado en la formación y mejora de la práctica

educativa. Superar situaciones problemáticas y promover el desarrollo de procesos de reflexión son algunas de sus objetivos.

Bernardete afirma que hay nuevas tendencias en evaluación docente, entre las que destaca la propuesta de Danielson (2010). Éste sostiene que la evaluación debe desarrollarse en la propia escuela, en interacción con los diversos actores, sobre la base del diálogo y análisis en situación, no descontextualizado. Bernardete enfatiza que para implementar una propuesta de este tipo y toda aquella que pretenda desatar procesos formativos es necesario:

“(...) evaluadores formados para una relación más efectiva con los profesores (...). También necesitan que ese proceso forme parte del trabajo en la escuela, integrado a procesos de formación continua, en servicio, en el tiempo de contrato de los profesores. Esto demanda una reformulación de las formas de contrato y carrera docente; en verdad, una nueva estructura de trabajo en las escuelas, en la forma de composición de los equipos escolares y distribución de los tiempos profesionales de los profesores” (2011:83) (Traducción propia)

Destaca que es simplista pensar que la evaluación por sí sola genera mejora en la educación. Los procesos de cambio en evaluación deben comprender, como punto de partida, que los profesores no son seres abstractos sino que son seres sociales, con identidades particulares y representaciones colectivas construidas.

Davini (2000) afirma que la problemática de la evaluación docente se ha impuesto con carácter inusual en los últimos años, y dentro de una serie de reformas internacionales:

“(...) los sistemas educativos de distintos países han instalado instancias de evaluación para el ingreso al cargo, para la revalidación de título durante el ejercicio, estableciendo un creciente control sobre lo que se enseña a través de pruebas y diversas modalidades siempre unidas a la regulación salarial y a la carrera docente.” (2000:32).

Dicha autora sostiene que los distintos modelos vigentes de evaluación de los docentes (Evaluación directa mediante pruebas de conocimientos a los docentes y Evaluación indirecta mediante pruebas de rendimiento de los alumnos) se encuentran ligados al modelo lineal proceso-producto, sin considerar las mediaciones y el contexto en el que se producen las prácticas docentes. Se convierten, así, en evaluaciones burocráticas que responden a la necesidad administrativa de control de personal.

Para Davini es necesario que el Estado genere condiciones básicas tales como mayor concentración de horas de los docentes en las instituciones, recursos didácticos, mejoras edilicias y salariales, perfeccionamiento en servicio vinculado con los contextos reales de enseñanza. La puesta en práctica de estas condiciones básicas por parte del Estado y la participación de los docentes en su evaluación, permitiría realizar evaluaciones que favorezcan la mejora de la educación más que el control.

Por otro lado, Da Silva (1997) en su trabajo “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total” aborda la evaluación de los docentes en el marco de una crítica al concepto de calidad y evaluación del neoliberalismo. Da Silva sostiene que la institucionalización de premios, la evaluación minuciosa del desempeño docente y el establecimiento de salarios diferenciados según méritos es parte de una estrategia neoliberal que tiende a intensificar el control y disciplinamiento de los docentes.

En contraposición con la mirada de Da Silva, diversos estudios de la UNESCO afirman que la evaluación docente es la herramienta fundamental para la mejora de la calidad de la educación. A partir de fines de los '80 y principios de los '90, organismos internacionales tales como UNESCO y el Banco Mundial incluyeron, de manera protagónica, a la evaluación de la educación como una recomendación a seguir para mejorar la calidad de los sistemas educativos. Dos estudios llevados a cabo por la UNESCO pretenden sistematizar, analizar y comparar diversas experiencias de evaluación docente que tuvieron lugar en América Latina y Europa. El primero de estos estudios, realizado en 2002 y titulado “Estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina”, tiene por objeto caracterizar las diversas experiencias que tuvieron lugar en la región. El segundo, publicado en 2006, se titula “Evaluación de desempeño y carrera profesional docente” y consiste en un análisis comparativo del sistema de evaluación docente de 50 países de América Latina y Europa.

Ambos estudios se presentan como insumos para profundizar el debate en los diversos países de la región latinoamericana y formular políticas en relación con la evaluación docente. Murillo Torrecilla (2006) y Schulmeyer (2002) coinciden en señalar ciertos aspectos en relación con la evaluación de desempeño docente:

- Un factor clave para elevar la calidad de la educación es el mejoramiento de la calidad de los docentes.
- La evaluación de los docentes es un elemento sustancial para mejorar la calidad de los mismos y su desarrollo profesional.

- La evaluación de los docentes requiere, necesariamente, una definición precisa y consensuada sobre qué es ser un docente de calidad.
- La introducción de modificaciones en la evaluación docente es un campo de alta conflictividad y, por tanto, requiere de la construcción de acuerdos con los diversos miembros de la comunidad educativa.

De manera coincidente, aquellos trabajos que afirman que la evaluación de los docentes puede aportar a la mejora de la calidad de la educación sostienen la necesidad de que dicha evaluación surja como demanda intrínseca al propio colectivo docente y sea acompañada por ciertas modificaciones en las condiciones laborales de los docentes. Esta coincidencia no aparece en los mencionados trabajos de la UNESCO.

El debate planteado sobre los fines de la evaluación del desempeño de los docentes implica, también, discutir el papel atribuido al Estado. Para que la evaluación contribuya a la mejora es necesario un Estado que asuma su responsabilidad en materia educativa, y comprenda a la evaluación del desempeño de manera integral junto a otros aspectos tales como las condiciones laborales de los docentes, su formación, la organización de las instituciones educativas, entre otros. Por el contrario, si las reformas implementadas sólo comprenden la evaluación estaríamos frente a un Estado Evaluador cuya finalidad es ejercer el control.

Al respecto, Diker y Feeney (1998) sostienen que los Sistemas Nacionales de Evaluación representan un nuevo estilo de gestión político-educativa que permite retener, en los niveles centrales, la capacidad de control sobre el sistema educativo, sin intervenir directamente en su gestión:

“El control que algunos gobiernos ejercen sobre el sistema educativo a través del dispositivo de evaluación de la calidad, se expresa de manera visible, a través de la distribución de recursos a las instituciones escolares o la determinación de los incrementos salariales de los docentes, según los niveles de rendimiento de los alumnos (Chile o Gran Bretaña, para citar dos claros ejemplos).” (1998:12)

En un artículo reciente, Vior, Rodríguez y Más Rocha (2012) señalan el pasaje del Estado docente al Estado evaluador y sostienen que:

“Este modelo pretende orientar la toma de decisiones, centrándose en los agentes y actividades que son ‘objeto’ de las políticas, y nunca en las políticas mismas. Esta característica ha limitado el debate a cuestiones tales como el rendimiento de los alumnos, el desempeño docente, el de las instituciones o la

implementación de ‘programas’, impidiendo la discusión sobre los objetivos de esas políticas y sobre sus logros reales” (2012 :1).

4. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cambios en la Normativa de Evaluación del desempeño de los docentes

El análisis documental realizado en esta investigación permitió caracterizar, desde el plano normativo, los dos modelos de evaluación vigentes en la CABA en el período en estudio.

A partir del 2003 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se modificó la normativa que regula a la evaluación del desempeño, en primer lugar de los docentes del nivel de enseñanza primaria y, luego, de los profesores del nivel secundario.

El capítulo XI del Estatuto docente de la Ciudad, titulado “De la calificación o concepto del personal docente”, regula ciertos aspectos que atañen a la evaluación del desempeño y su incidencia en la carrera docente. Éste no fue modificado durante el período 1990-2010, puesto que la reforma de la evaluación se realizó a través de la sanción de nuevas normativas jurisdiccionales.

Durante la década del '90 y hasta 2005 la evaluación del desempeño de los profesores de enseñanza media se realizaba al finalizar el ciclo lectivo y consistía en una autoevaluación, cuyo puntaje se definía en una entrevista personal con el director de la escuela; este último tenía la decisión final sobre la calificación obtenida y se traducía en un concepto que tenía consecuencias en la carrera profesional del docente evaluado. En esta etapa hay un único instrumento de evaluación que se aplica a los diversos cargos y, por tanto, no se consideraba la especificidad de cada una de las funciones que los sujetos desempeñaban. Dicho instrumento fue elaborado por la Dirección de Enseñanza Media para las EMEM y EMET. El análisis de los documentos e instrumento vigente en la jurisdicción en esa década permite realizar algunas apreciaciones:

- a. Existe un único instrumento de evaluación que se aplica a los diversos cargos y, por tanto, no se considera la especificidad de cada una de las funciones que los sujetos desempeñan. Esta homogenización de criterios da cuenta de una modalidad de evaluación estandarizada y general, que no repara en los contextos y actividades específicas que desempeñan los sujetos que ocupan cargos disímiles en relación con la enseñanza media.
- b. Sólo participaban en la evaluación de desempeño el docente evaluado y el directivo. No se promovía el intercambio ni la reflexión colectiva con los demás docentes, estudiantes o padres. A esto se suma que, el director es quien tenía la atribución de decidir finalmente la calificación.

Había una participación restringida, individual y centralizada-jerarquizada en cuanto a la toma de decisiones.

- c. La modalidad de evaluación permitía dar cuenta de los cambios, avances, retrocesos, dificultades y construcción de estrategias que acontecen en la práctica docente. La evaluación se convertía en una instancia final de calificación, que no consideraba el proceso de trabajo del docente. Esto se debe a que, por un lado, el instrumento se aplicaba al finalizar el ciclo lectivo y a que, por otro, no contenía ningún apartado en el que se considere el proceso de trabajo del docente.
- d. La estructura del instrumento da un valor dominante a aquellos datos de índole administrativa (asistencia, puntualidad y cumplimiento de los deberes administrativos en tiempo y forma). A la vez que no solicita información sobre la formación del docente (título/s y capacitación) ni sobre su situación laboral fuera de esa institución.
- e. No tiene lugar ningún criterio que evalúe la formación del docente en relación con los conocimientos disciplinares de su materia, ni se registran las características de las condiciones laborales de los docentes, siendo este un aspecto que puede o no ser considerado por el directivo a la hora de evaluar, ya que no se explicita su consideración en el instrumento de evaluación.

A partir de 2005, en el mencionado nivel comienzan a desarrollarse modificaciones tendientes a generar un cambio normativo en la evaluación, con el propósito de generar una mejora en la calidad de la educación. En esta segunda etapa se analizaron algunos documentos elaborados por el Ministerio de CABA tales como: Pasado y presente de la evaluación docente en CABA (2009), la Resolución N°256/06-SED, el Marco General de Evaluación de desempeño docente de Media (2006), Resolución N° 402/GCABA/10.

Dichos documentos sostienen que las modificaciones propuestas parten de una crítica explícita a la modalidad anterior y promueven un pasaje de la evaluación de las aptitudes docentes a la evaluación de las tareas desarrolladas por los sujetos en su contexto; y de una evaluación de cierre de ciclo lectivo a una evaluación que se despliega durante todo el año. En este marco, se elaboraron instrumentos diferenciados según cargos y funciones. El instrumento de evaluación de profesores de enseñanza media fue elaborado por la Comisión del Nivel Medio para Evaluación del Desempeño Docente y entró en vigencia a partir del ciclo lectivo 2011.

• Motivos de la reforma: Los documentos analizados expresan, entre otros, dos argumentos centrales para modificar la modalidad de evaluación de desempeño. Por un lado, parte de una crítica al período anterior. Sin embargo, no se explicita quiénes han expresado esta disconformidad frente a

las prácticas evaluativas previas. Es decir, si es un problema visualizado por las autoridades de la jurisdicción o si surge de una demanda expresada por el colectivo docente. Por otro, se destaca que las políticas de evaluación de los docentes, llevadas a cabo en la jurisdicción, pretenden mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, los documentos analizados no definen ni caracterizan qué entienden por calidad de la educación. Al igual que en la legislación nacional y que en diversos documentos internacionales, calidad-mejora-evaluación es una tríada vinculada al sistema educativo que, en este caso, se aplica a un aspecto de dicho sistema: sus docentes. Afirmar tal vínculo sin explicitar sus alcances o sus relaciones con un entramado sociohistórico específico podría conducir a una mirada simplista del fenómeno educativo y a responsabilizar a los docentes por las virtudes o deficiencias de dicho sistema. Al ser un concepto complejo y polisémico, la calidad de la educación requiere de un debate respecto de su significado y alcance y una posterior difusión de las conclusiones en toda propuesta política que se entienda como democrática.

• Concepción de Evaluación: En reiteradas ocasiones los documentos elaborados por la jurisdicción definen el concepto de evaluación partiendo de referentes teóricos tales como Angulo Rasco y Santos Guerra, algunas de las definiciones citadas son:

“Al recuperar el valor pedagógico de las prácticas evaluativas, se piensa entonces que la evaluación puede tener un sentido diferente del que usualmente la vincula con una distribución de premios y castigos. Un sentido que se orienta hacia la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos en la construcción del sistema educativo. Al decir educativa, se imprime a la evaluación dos propiedades: la valoración de los procesos educativos y el carácter educativo del propio proceso de evaluación.” (Resol. N° 270/04-SED.)

“Desde esta perspectiva, no se trata solamente de rendir cuentas a una administración, sino de un proceso público en el que se dilucidan intereses públicos. No se trata de “verificar” con expertos el valor del servicio para justificar o legitimar acciones gubernamentales (concepción tecnocrática del cambio social), sino recordar que la educación es un derecho ciudadano.” (Marco General de Evaluación de desempeño docente de Media 2006)

Las definiciones permiten afirmar que se procura una evaluación formativa y no solo selectiva. Es decir, una evaluación cuyo objeto no sea la selección y categorización de los docentes sino que promueva una reflexión y consecuente intervención en la realidad educativa. Sin embargo, la evaluación del desempeño docente continúa teniendo las mismas consecuencias en la carrera

profesional de los docentes que en el período anterior. El ascenso, conservación del cargo y acrecentamiento de horas dependen, entre otras cosas, de las calificaciones obtenidas por los docentes. Asimismo, para que los docentes puedan desarrollar procesos de reflexión y planificación de nuevas acciones que incidan en la mejora de la educación requieren disponer de tiempos y espacios adecuados para hacerlo. Sin embargo, no se contempla en la normativa ninguna modificación en la jornada de trabajo de los docentes que no cuenten, actualmente, con tiempo pago fuera del trabajo frente a estudiantes. Las definiciones vinculan la evaluación con la capacidad de incidir/decidir de los docentes en la realidad educativa, lo que implica una consecuente asunción de responsabilidad por parte de los profesores. Sin embargo, esta capacidad de decidir sobre la realidad educativa está influenciada por otros elementos constituyentes del sistema educativo tales como las estructuras jerárquicas, las características socioeconómicas, la autonomía, la modalidad de organización institucional y de la jornada de trabajo.

Diversos autores (Ángulo Rasco 1994; Bernardete 2011; Santos Guerra 1995) entre los que se encuentran aquellos teóricos en los que se basan las normativas analizadas afirman que para llevar a cabo una propuesta de evaluación formativa, con tales características, hay que reparar en dos aspectos. Por un lado, es necesario reconocer las dificultades presentes en el contexto organizativo de las instituciones educativas y en las características del trabajo de los docentes. Dificultades que requieren de una nueva estructura de trabajo docente y organización escolar. Por otro, la evaluación debe comenzar por debatir los fines mismos de la educación

5. Consideraciones finales

El trabajo de campo, aun en desarrollo, permitió el cruce de datos provenientes de los documentos oficiales y de la información relevada en las entrevistas. Esto fue de central importancia ya que permitió observar dos aspectos de la definición e implementación de las políticas vinculadas con nuestro objeto de estudio. Por un lado, el desconocimiento por parte de los docentes entrevistados, de los procesos de consulta mencionados por las autoridades de la jurisdicción, para la elaboración de la reforma. Por otro que, a pesar de los nuevos instrumentos y normativas sancionadas, las prácticas de evaluación en las escuelas no han sido modificadas.

Esta situación se corresponde con los aportes de Más Rocha (2006) que señala que uno de los rasgos clave de las políticas públicas es la distancia que muchas veces existe entre el diseño y formulación de una política y las características que finalmente adquiere en su ejecución.

Miembros del equipo de técnicos que elaboraron la reforma destacan que, más allá de las modificaciones en el instrumento de evaluación, el aspecto más importante para viabilizar la

reforma era trabajar en el dispositivo de uso. Este último comprende la modalidad de aplicación de la propuesta en la escuela, a fin de modificar la cultura evaluativa. Sin embargo, dichos técnicos manifestaron que la discontinuidad en la gestión política en la jurisdicción obstaculizó la concreción del proyecto de reforma a largo plazo.

Bibliografía:

BERNARDETE A. (2011): “Avaliação de professores: um campo complexo.” En *Estudos em Avaliação Educacional*, vol.22, N° 48,

DA SILVA, TADEU T. (1997): “El Proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”. En GENTILI, APPLE y DA SILVA (comp.) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.

DAVINI, M (2000) “La evaluación de los docentes: debates y perspectivas” IICE, año IX, N° 17, Bs. As.

DIKER, G. y FEENEY, S. (1998): “La evaluación de la calidad en Argentina: un análisis del discurso oficial”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, N° 12, Miño y Dávila editores y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, pp. 55-64.

ELLIOTT, J. (2002): “La reforma educativa en el Estado evaluador”, *Revista Perspectivas*, Vol. XXXII, N°3.

GCABA (2008): “Evaluación de desempeño docente. Educación media. Marco general”. Secretaría de Educación, Buenos Aires.

GCABA (2008): “La evaluación educativa en la Ciudad de Buenos Aires: historia y perspectivas”. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

GCABA (2009): “Pasado y presente de la evaluación docente en la Ciudad de Buenos Aires”. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

MÁS ROCHA (2006): “Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires”. UNLu. Argentina

MURILLO TORRECILLA (2006): “La evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa”, UNESCO.

SANTOS GUERRA, (1995) “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.” Aljige, España.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

SCHULMEVER, A. (2002) “Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina”, UNESCO.

VIOR, S., RODRIGUEZ, L. Y MÁS ROCHA, S. M. (2012) “Evaluación educacional y evaluación de políticas”. EN *5to. Encontro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparado sobre Avaliação Educacional*. Universidad de Belém. Brasil.

DESAFIOS E DILEMAS DOS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Cardoso – Mestranda
Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
cardososol@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre a formação e profissão docente um dos aspectos que tem sido identificados como relevantes refere-se à importância de se pensar a complexidade do início da carreira. Atrelado a essa etapa da carreira que se apresenta como uma etapa importante, mas complexa, escolhemos a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, para direcionarmos nossos estudos. Mais especificamente, buscaremos compreender o que tem marcado o início dessa etapa da carreira docente atentando para os fatores que afetam a profissão dos docentes que atuam nesse segmento de ensino.

Como destaca Marcelo Garcia (1998)

“[...] se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício. A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz com que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível.” (GARCIA, 1998, p.51)

Lima (2006) aponta em seus estudos a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, haja vista que para a referida autora essa é a etapa mais importante no desenvolvimento da carreira docente, mas também a mais complexa, marcada por momentos de tensão e dúvida diante de uma fase cheia de novidades.

Segundo Garcia (1999) nos anos iniciais de inserção profissional os professores passam por um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos e são cobrados a adquirir conhecimento profissional e ainda a conseguir manter um equilíbrio profissional e pessoal em um período de tempo muito breve. Lima (2006) contribui nesse sentido, apontando que o início da docência é vivido como um período muito difícil e sofrido, e que este é apontado como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores.

Diante da complexidade de se investigar os professores em início de carreira, dada as particularidades que marcam essa etapa do desenvolvimento profissional e a pouca atenção voltada

para esses profissionais, o nosso objeto de estudo é o professor iniciante da Educação Infantil em seu desenvolvimento profissional.

A nossa questão de investigação consiste em analisar: “Quais são os desafios e dilemas vivenciados pelos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede Pública Municipal de abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/Minas Gerais (Brasil)?”.

No intuito de encontrarmos respostas para a nossa questão de investigação traçamos como objetivo geral: identificar e analisar os dilemas e tensões vividos pelos professores iniciantes da Educação Infantil nos primeiros anos da docência. E visando nortear e privilegiar outros aspectos relevantes temos como objetivos específicos contemplar os seguintes aspectos: mapear e analisar os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes da Educação Infantil e relacionar as principais características que marcam o início do desenvolvimento profissional docente desses referidos professores.

Para tanto criamos espaços para dialogarmos com os autores que estudam essa temática com os dados que foram colhidos utilizando-se dos instrumentos de coleta de dados: observação, questionários e entrevistas a um grupo previamente selecionado de professores iniciantes da Educação Infantil.

PROFESSORES INICIANTES: BUSCANDO UMA DEFINIÇÃO

Para situarmos a etapa inicial da carreira docente, recorreremos ao *Ciclo de Vida dos Professores*, desenvolvido por Huberman (2000). Esse ciclo apresenta as características presentes em cada fase do desenvolvimento e possibilita compreendermos o quanto a carreira docente é marcada por características próprias que a difere em cada etapa. Para o referido autor, a fase de entrada na carreira ou a fase do *tateamento* corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. A “*sobrevivência*” relaciona-se com a complexidade

do “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p.39).

Já o aspecto da “*descoberta*” relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo descobertas a cada dia em sua profissão, atrelada à experiência de se sentir responsável por uma turma e por se sentir como um membro de um grupo. O autor ainda destaca

que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

Essas características nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e a pensarmos na importância de considerarmos as particularidades, os sentimentos, os dilemas e desafios que eles estão vivenciando.

Tardif e Raymond (2000) apontam que “ao estreamos em sua profissão, muitos professores se lembram de que estão mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc.” (p.229). E ainda que os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no estabelecimento de práticas que poderão influenciar o professor ao longo de toda sua trajetória profissional.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo a relevância da temática sobre a Formação e Profissão dos docentes da Educação infantil percorremos um caminho teórico para aprofundarmos no tema nos apoiando tanto nas contribuições de autores que estudam a temática quanto na legislação brasileira que orienta esse segmento e consequentemente os professores que dele fazem parte. Optamos por considerar as mudanças a partir da década de 1990, pois foi nesta década que a Educação Infantil foi reconhecida como parte da Educação Básica brasileira e isso impactou na formação dos docentes desse segmento.

Segundo Brasil (2006) por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a década de 1990 se iniciou reforçando as conquistas relacionadas ao direito da criança a educação apontados na Constituição Federal de 1988. Apesar dessas conquistas terem sido incorporadas tardiamente na legislação brasileira, o direito à Educação Infantil constituiu um marco importante na Educação ao ser citado no inciso IV do art. 208 da Constituição Federal, determinando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV- atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade.

Cabral (2005) contribui reforçando que além dessas conquistas terem sido tardias, durante muito tempo, a educação da criança foi pensada no espaço doméstico e considerada como responsabilidade da família, ou de um grupo social no qual a criança estava inserida. Dessa forma, “a criança aprendia, através da apreensão de tradições e costumes, as noções básicas de convivência e aprendizagem para que ela se tornasse, gradualmente, um sujeito ativo, criativo, independente e conhecedor de seu mundo e cultura” (p.49).

Segundo Campos et al (2006) foi a preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil que trouxe a criança para o centro das discussões, pois segundo as autoras notava-se que era preciso “basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, para que assim fosse possível mostrar aos legisladores e aos administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas.”(p.170).Essa qualidade apontada por Campos et al (2006) implica também em considerarmos que o desenvolvimento da criança ocorre de forma integral, que o seu desenvolvimento infantil envolve tanto as dimensões cognitivas quanto as dimensões sociais, psicológicas, afetivas, sexuais, lúdicas etc. E que na formação do professor da Educação Infantil todos esses aspectos devem ser considerados como indissociáveis para que esse profissional possa desenvolver uma prática que envolva todas as dimensões humanas e assim contribuir com essa qualidade tão almejada.

O direito conquistado na Constituição de 1988 relacionado ao oferecimento de educação em creches e pré-escolas, suscitou a partir de 1994 diversos encontros promovidos pelo Ministério da Educação com o objetivo de debater com os gestores municipais e estaduais questões que se relacionavam a Educação Infantil. Como consequência desse objetivo, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*¹, no qual foi apontada a necessidade e a importância de que o profissional para atuar nesse segmento deveria ser qualificado. Essa qualificação era apontada como condição para a melhoria da qualidade da educação. Para Kramer (1994) além de a formação ser apontada como condição de qualidade do atendimento à criança, ela também passou a ser vista como um direito dos profissionais da Educação Infantil, tanto que no se refere à complementação da escolaridade básica quanto em sua profissionalização e condições para o exercício da docência com dignidade.

No entanto foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394/96 que as mudanças foram mais amplas, dentre elas destaca-se que a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica. E outra mudança que destacamos foi à exigência para que professores que atuam nesse segmento deveriam ter preferencialmente a formação em nível superior, mas admitir-se-ia também o curso de magistério em nível médio.

É a partir dessas mudanças legais que estamos nos apoiando para discutirmos a formação do professor da Educação Infantil e sua entrada na carreira. Considerando as particularidades da Educação Infantil, valem de alguns dados apresentados no *Relatório de Avaliação sobre a*

¹ Documento elaborado por especialistas de renome nacional nas áreas de educação infantil e de formação de recursos humanos para a educação, durante o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994. O encontro teve como objetivo subsidiar a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil.

*Política de Educação Infantil no Brasil*², publicado em 2009. No que se refere ao perfil da “Primeira Infância”, ou seja, o perfil da Educação Infantil brasileira os avaliadores³ que elaboraram o referido relatório destacaram que no Brasil a Educação Infantil para crianças entre 0 e 6 anos é um direito constitucional e que os municípios são responsáveis pelo provimento da educação dessas crianças. A referida lei determinou ainda que todos os serviços de atendimento educacional para a primeira infância fossem integrados ao sistema educacional e que as políticas para este segmento fossem coordenadas pela área educacional.

Embora a LDB disponha em seu Art. 29 que “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, os avaliadores notaram que na prática esses aspectos não têm sido privilegiados. Segundo os avaliadores, no Brasil a pré-escola enfatiza mais os aspectos cognitivos do que os aspectos sociais, emocionais, comunicativos e físicos. Visando compreender o porquê da etapa pré-escolar no Brasil enfatizar mais os aspectos cognitivos, os avaliadores apontaram que isso se deve a combinação de diversos fatores, tais como: a prevalência de que no Brasil o cuidado e a educação são vistos como elementos distintos, a pressão dos pais para verem os filhos escreverem e lerem ainda na Educação Infantil e a questão da formação do professor.

No que se refere a formação do professor, o relatório apresenta duas observações: a primeira é que o pré-requisito atual para a habilitação dos professores de Educação Infantil – conclusão do Ensino Médio – precisa ser repensado, pois os estudantes do Ensino Médio têm dificuldades para adquirir uma especialização e ao mesmo tempo adquirir educação básica. E a segunda é que a formação de nível universitário precisa focar mais as questões específicas da primeira infância, pois há pouca dedicação à Educação Infantil e em alguns cursos não há obrigatoriedade de estágio com as crianças. Segundo Campos (2006) os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos

² Segundo Brasil (2009) o relatório faz parte de um projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, que vem sendo desenvolvido em parceria pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil respondeu positivamente à avaliação realizada em 2004-2005, que incluiu também Indonésia, Cazaquistão e Quênia. Para tanto, houve participação e apoio do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

³ A equipe de avaliação consistiu de uma consultora brasileira e três especialistas internacionais de diferentes áreas de especialização: Maria Malta Campos (Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas), Sheila Kameron (Professora da Columbia University, EUA), Abrar Hasan (OCDE, Paris) e Soo-Hyang Choi (UNESCO, Paris). A equipe teve acompanhamento e assistência de membros dos Grupos Coordenador e Consultor, funcionários do escritório da UNESCO no Brasil e de Hye-Jin Park da UNESCO, Paris.

sobre o desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobrem a prática do trabalho em creches”. (CAMPOS, 2006, p.5)

As evidencias apontadas no perfil da Educação Infantil brasileira nos leva a entender e reforçar que a formação dos profissionais para atuarem nesse segmento necessita de um melhor direcionamento, necessita que sejam incluídas nos cursos de formação mais discussões e práticas voltadas para a criança.

A partir dessas colocações, notamos o quanto a formação do professor tem se destacado entre os fatores que poderão garantir a qualidade da Educação Infantil. E para que os professores possam de fato contribuir para essa almejada qualidade, torna-se necessário reestruturar os cursos de formação, incluindo discussões que até então tem sido apontadas como necessárias, mas que na prática não tem sido desenvolvidas.

Para Kramer (2005)

Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente. As mudanças exigem, entre outros aspectos, que os educadores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta para a formação das crianças (KRAMER, 2005, p. 129).

As considerações apresentadas evidenciam que a formação profissional do professor da Educação Infantil precisa passar por uma reestruturação, onde a teoria e a prática sejam consideradas como complementares e indissociáveis, que a disciplina Educação Infantil ganhe mais espaço para discussão e reflexão nos cursos de formação, que os professores recebam uma formação que os ajude não apenas a acumular conhecimentos, mas ter uma visão holística tanto desse segmento quanto da criança e da infância.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentaremos a seguir os elementos metodológicos que constituíram e deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa: tipo de abordagem, instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados coletados.

Diante do desafio de se compreender um determinado grupo de sujeitos que se encontra em uma mesma etapa do desenvolvimento profissional, optamos pela abordagem predominantemente qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986,) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento e isso justifica a

escolha por esta opção metodológica, uma vez que, o trabalho tem exigido alguns momentos que estejamos em situações reais nas quais os sujeitos da pesquisa estão envolvidos.

Diante de várias possibilidades, escolhemos um local ainda pouco explorado pelas pesquisas educacionais e que fosse também um local interessante e significativo para o nosso programa de pós-graduação - Mestrado em Educação, que ainda está se consolidando.⁴ E visando ampliar a abrangência da pesquisa, optamos por envolver os municípios pertencentes a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – Minas Gerais (25ª SRE-MG). A referida SRE abrange os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Esses municípios fazem parte de uma região conhecida como a Região dos Inconfidentes⁵.

Para a coleta de dados optamos por utilizar os seguintes instrumentos: questionário, observação e entrevista semi-estruturada. A escolha por esses instrumentos se deve ao fato de que através de seu uso poderemos buscar responder a nossa questão de pesquisa, assim como alcançar os nossos objetivos de investigação.

As entrevistas foram transcritas e atualmente estamos no processo de leituras e releituras buscando identificar categorias e subcategorias de análise. E a partir desse exercício temos procurado desenvolver um diálogo entre os dados coletados e alguns autores que poderão nos ajudar a interpretar e analisar as categorias identificadas, procurando assim compreender o problema que nos motivou a investigação. Os dados dos questionários também estão sendo tabulados e tem contribuído no levantamento e análise do perfil dos sujeitos da pesquisa, estão sendo também um apoio para compreendermos determinados aspectos que estão surgindo nas análises das entrevistas.

No que se refere ao procedimento para analisar os dados a priori optamos pela Análise de Conteúdo, por vermos nessa metodologia a possibilidade de, por meio dela, alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho. Atentando para os caminhos apontados por essa metodologia, buscaremos descrever e interpretar os conteúdos presentes tanto nos questionários, observações quanto nas entrevistas. E a partir daí podemos compreender o nosso objeto de estudo e fazer inferências sobre o mesmo.

⁴ O Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado da UFOP iniciou em 2011 com a sua primeira turma.

⁵ A região dos Inconfidentes compreende, atualmente, mais de uma dezena de municípios que, até a segunda metade do século XX, faziam parte da antiga Vila Rica, posteriormente Ouro Preto, e Mariana. Essa região abrange os municípios de Acaiaca, Barão de Cocais, Catas Altas, Conselheiro Lafaiete, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana, Ponte Nova, Ouro Branco, Ouro Preto, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo.

DESAFIOS E DILEMAS DOS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES INICIAIS...

Em função da importância de se analisar de forma minuciosa as informações colhidas na entrevista, a priori destacamos duas categorias, pois ainda estamos no processo de leitura e releitura das entrevistas. Dentre as categorias já identificadas neste processo de análise de dados, destacamos para estas análises iniciais: Os funcionários das escolas: um apoio na falta de monitores e Novas tecnologias: o apoio pedagógico.

A literatura vem apontando que os professores principiantes geralmente se sentem inseguros e ansiosos diante da situação nova que vivem nos primeiros anos da carreira. Comungamos com Garcia(1999) que os programas de inserção à docência poderão amenizar esses sentimentos e poderão contribuir para que esses professores não se sintam perdidos, sem saber o que fazer quando assumem uma sala de aula. No entanto, esses programas de inserção a docência, como aponta Gatti et al (2011) ainda são pontuais no Brasil.

Sabemos que trabalho com crianças pequenas exige dos educadores uma postura diferente se comparada aos outros segmentos, pois as crianças deste segmento ainda dependem do adulto para realizar determinadas atividades, como por exemplo, ir ao banheiro, guardar o material na mochila, organizar o lanche etc.

Em muitas escolas de Educação Infantil é comum que a sala de aula tenha além da professora uma monitora para auxiliá-la. Esse auxílio está relacionado a atividades diversas, mas destaca-se que com a presença da monitora a professora não precisa interromper uma atividade coletiva para sair com uma criança da sala. Além disso, a presença da monitora garantirá que as crianças não ficarão sozinhas quando por algum motivo a professora precisar resolver algo fora da sala.

Analisando os relatos das professoras percebemos que elas sentem falta de uma monitora, mas como na maioria das escolas não tem, elas recorrem aos funcionários quando precisam de alguma ajuda ou quando precisam sair da sala.

A Secretária, às vezes a serviçal ajuda um pouquinho. Quando quero ir ao banheiro, alguma coisa, ela pega e me ajuda. Às vezes tem alguma coisa para conversar com a diretora, aí ou é secretária, ou então serviçal às vezes até nosso orientador mesmo. (Graça)⁶

À servente escolar, por exemplo, se alguém me chama no portão aí eu peço ela pra ficar na sala, pra eu atender. Se algum pai pede pra conversar, peço alguém pra ficar na sala.

⁶ O nome dos sujeitos da pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

(Gisele)

Os relatos das professoras nos levam a perceber que o segmento da Educação Infantil ainda precisa assumir com mais seriedade a importância de profissionais capacitados para atuarem nesse segmento.

Sabemos que o espaço da sala de aula é marcado pelo inusitado, pelo imediato e pelo imprevisível, no entanto não podemos concordar que as crianças recebam apoio de funcionários que não estão devidamente capacitados para desempenharem essa função. Se continuarmos contando com apenas a colaboração de funcionários não capacitados para auxiliar os professores, estaremos reforçando uma a velha ideia de que para cuidar de crianças pequenas basta ser uma pessoa boazinha. Cuidar e educar deve caminhar junto e devem ser atividades realizadas por profissionais capacitados para o mesmo.

Outro aspecto ressaltado nos relatos das professoras refere-se ao apoio para organização das atividades didáticas em sala de aula. A maioria das professoras quando questionadas onde buscam apoio para criar as atividades relatou que a internet tem sido a fonte mais utilizada. Além de a internet oferecer o apoio que elas buscam, para elas é mais fácil elaborar ou copiar as atividades da internet, como podemos ver nos relatos das professoras.

Não tem mais aquele negócio de ficar rodando folhinha. Então assim; eu tive muita dificuldade para aprender, mas hoje eu já dou conta. Já vou lá com o pen drive já sei pegar as atividades para gravar. (Antônia)

Hoje internet é tudo né? (Graça)

Pego muita coisa na internet (Cássia)

Apenas um dos municípios selecionados para a pesquisa adota uma apostila, mas mesmo assim as professoras criam outras atividades para complementá-la. Essa apostila adotada é distribuída para todos os alunos e o professor também recebe um manual que explica como cada atividade deve ser realizada, os materiais necessários etc.

A falta de adoção de materiais didáticos apropriados e a falta de uma orientação direcionada sobre as atividades que devem ser desenvolvidas nesse segmento tem levado as professoras a adotar a internet como o principal apoio pedagógico. A questão não se refere apenas à qualidade dos materiais, mas perpassa também pela adequabilidade do material, uma vez que nos relatos evidenciou que o problema não é encontrar atividades mas saber se elas são apropriadas para as crianças. Um outro fator observado pelas professoras é que na internet elas nem sempre encontram atividades bem elaboradas, ficando muitas vezes limitadas a atividades de copiar e colorir.

Diante desses desafios de iniciar a carreira docente em um segmento de ensino ainda carente de atenções voltadas tanto para a formação e profissão docente, quanto para os vários aspectos que comprometem sua qualidade. Esse trabalho pretende ainda trazer contribuições que colaborem com as discussões dessa temática, visando reforçar alguns apontamentos presentes na literatura e apresentar novos olhares.

Essas são apenas algumas breves aproximações e indagações que tem marcado o andamento do nosso estudo que visualiza um longo caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 21 fev. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. 260 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=Acesso em : 10 mai. 2012.

CABRAL, A. C.F. C. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAMPOS, M.M. et al. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Caderno de Pesquisa, 2006, vol.36, n.127 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2. Acesso em: 24 jun.2012

GARCIA, C. M. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n.9, p.51-75, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2009. p. 7-22. Disponível em: em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 30 jun. 2012

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011. 300p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÖVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

KRAMER, S. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994. p. 16-31.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, E.F.de.(org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUDKE, M. ANDRE. M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 1986.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação e Sociedade*. 2000, vol.21, n.73, p. 209-244. Acesso em: 26 de jul. 2011.

LA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE SE INVESTIGA A SÍ MISMA

Lic. Gabriela Ortega; Mgster Cesca, Patricia Lic. Korin Noemí

Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial S. ECCLESTON

ispei_vicerrectorado@bue.edu.ar; patriciacesca@fibertel.com.ar; noemikorin@gmail.com

- **Objeto:** En el interjuego de enseñanza - aprendizaje y análisis institucional, la idea fue identificar los causales de las variaciones en el rendimiento de los alumnos asistentes al ISPEI “Sara Eccleston” no solo puestas en las variables que tienen impacto en ellos sino también en la que atraviesa el trabajo de docentes y directivos. A partir del taller “Trabajo de campo” (de cursada obligatoria) los estudiantes, bajo la guía de dos docentes y con la supervisión del consejo académico intentan buscar respuestas a la discrepancia que se produce entre lo esperado y lo obtenido que se expresa en una preocupación por la enseñanza, el aprendizaje y por los efectos que ello causa en el rendimiento académico

- **Problema:**

Los cambios globales a nivel social y económico implican que hacia el sistema educativo los mismos requieren poseer un alcance estructural. Es decir, que modifiquen aspectos centrales de los modos de organización de las acciones educativas. La educación superior y particularmente aquella encargada de la formación de nuevos docentes, no escapa a esta intencionalidad.

Una hipótesis interesante sobre el tópico que nos ocupa es el estudio de **Enrique Bambozzi** sobre la “Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria” ya que parte del reconocimiento que las discusiones en torno a la problemática educativa (calidad educativa, evaluación, currículo, formación docente, etc.) se encuentran atravesadas y significadas por el contexto histórico en el que se inscriben debido a que la educación, entendida como práctica con intencionalidad formativa, es una praxis social e histórica. En tal sentido, el conocimiento del escenario se convierte en dimensión constitutiva de la problemática social que estamos estudiando.

Específicamente con respecto a la educación superior no universitaria **Marta Kisilevsky y Cecilia Veleda** (2002) acotarán en las conclusiones de su libro “Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina “(IPPE) que en Argentina poco se sabe respecto de las

condiciones que determinan tanto el acceso a las instituciones de educación superior como la permanencia y, menos aún, la apropiación efectiva de conocimientos por parte de los estudiantes

Movidos por esta inquietud es que el Instituto Eccleston emprende la lectura de su cultura institucional y busca constituirse como grupo de aprendizaje que reflexiona y se problematiza sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje que influyen en los rendimientos académicos.

El planteo que surge entonces es cómo desarrollar aquellas competencias asociadas al desarrollo de proyectos de investigación. Siguiendo a **Philippe Perrenoud** (2004)¹ podríamos decir que para la formación docente se requiere apelar a un trabajo que ponga al estudiante frente a situaciones problemáticas que constituirán su cotidianeidad laboral. Se trataría de ir mucho más allá de ejercicios clásicos de consolidación y aplicación creando competencias, tanto al interior de las disciplinas como en su intersección y, que por la tanto, trabajan la transferencia y la movilización de conocimientos en situaciones complejas.

Richard Sennet² (2006) habla con preocupación de lo que él llama los déficit sociales de la cultura del nuevo capitalismo y entre los que se encuentran el debilitamiento del conocimiento institucional. Para él este déficit exagera el estrés, no se encuentra el sentido del trabajo y las presiones generan malestar.

Plantearse realizar este proyecto implica ya una toma de posición alejada de la resignación o el conformismo y el asumirse como una comunidad de indagación que busca enriquecer el conocimiento de sí misma y asume el desafío de mejorar su cultura institucional.

Es una invitación a vivir un tiempo que nos provoca detenerlo, interrumpirlo para aplicar una mirada que espacializará las dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico para convertirlos en una escena que pone a los sujetos de estos procesos en situación de investigadores, narradores, escudriñadores de los signos, indicios y voces que no se pueden desocultar en una primera mirada. Como diría Lacan hay un tiempo para ver (recopilación de datos) para comprender (los datos se constituyen en claves de lectura) y un tiempo para concluir para que la espiral vuelva a constituirse en rizomática. Cada conclusión nos reintroduce en el ver como un nuevo tiempo para poder pensar, revisar y acordar con otros.

¹ PERRENOUD PH. (2004) Cuando la excelencia constituye verdaderamente la norma en *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Barcelona: GRAO

² SENNET R (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

Acorde a este espíritu, se proyecta una investigación a modo de que directivos, docentes, no docentes y estudiantes identifiquen su responsabilidad en el interjuego de estas tres variables. La recopilación de datos, su análisis y la inferencia de posibles conclusiones se constituirán en insumos para que todos los actores institucionales respondan con argumentos fundamentados y debatidos a las decisiones que se tomen a partir de la exposición del informe final. *“Quienes no pueden ver nada, excepto lo más obvio, parecen ser de poca ayuda para determinar qué son las escuelas, cómo funcionan las clases o cómo enseñan los profesores.”* **Eliot Eisner**³, (1998). Sirva este pensamiento para resaltar los dos ejes del proyecto: generar conocimientos al interior de la institución y ponerlos a disposición de los demás.

Gary Fenstermacher⁴ (1999) quien ha trabajado precisamente lo que él llama “dependencia ontológica” entre aprendizaje, enseñanza y rendimiento académico sostiene que la investigación sobre enseñanza no solo profundiza nuestra comprensión de este fenómeno sino que aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera que produce impacto en el rendimiento producto de los aprendizajes.

El problema se plantea cuando en el ISPEI “Sara C de Eccleston” nos interrogamos por las problemáticas específicas por las que atraviesan los alumnos/as de este nivel tanto en sus clases como en las prácticas que realizan. Con frecuencia, en espacios formales e informales se enuncia malestar por los procesos y resultados logrados en dichos espacios. Se advierte disonancias entre estos propósitos de la institución y el grado de involucramiento de los estudiantes con su propio aprendizaje. La posición a adoptar podría ser el estar advertidos acerca de que ello esté sucediendo, bien para aceptar que esto es así, o para pensar si se podría maniobrar con ello de otro modo, o para revisar las circunstancias que operan como distractores.

Es a partir de estos presupuestos que se nos presentan las siguientes preguntas: ¿Son las nuevas subjetividades juveniles variables que transformaron las competencias de aprendizaje? ¿Cuál es el rol del docente ante la crisis de las viejas identidades juveniles? ¿Se contemplan las nuevas subjetividades juveniles a la hora de plantear modos de enseñar y aprender en el nivel superior? ¿El cambio de plan de estudio impacto en la determinación de estas problemáticas? ¿La representación social acerca de la formación de docentes del nivel inicial, que operan tanto en estudiantes como profesores, tiene incidencia en los procesos de enseñanza- aprendizaje?

³ EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado*; Bs. As.: Paidós.

⁴ FENSTERMACHER G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK M (1989) *La investigación en la enseñanza (Tomo I)* Madrid: Paidós. MEC

- **Hipótesis/Anticipaciones de sentido:** Si la institución, a través de sus actores, se mira a sí misma, proponiendo investigar problemáticas específicas que transversaliza su vida académica, a partir de la recopilación de datos, su análisis y la inferencia de conclusiones, encontrará insumos para que todos los actores institucionales respondan con argumentos fundamentados y debatidos a las decisiones pedagógicas que se tomen.

- **Objetivos:**

- Desarrollar el hábito de trabajar problematizando y problematizándose, desde principios sustentados en razones teóricas y prácticas así como en justificaciones éticas para el diseño y evaluación de las prácticas tanto de directivos, docentes y estudiantes
- Convocar a la participación de todos los actores institucionales para ser protagonistas de las decisiones que se impongan como de necesaria revisión
- Ofrecer pautas para que las/os estudiantes puedan elaborar, recrear y diseñar proyectos de investigación como respuestas educativas a problemáticas detectadas en su accionar profesional e institucional
- Develar visiones naturalizadas de los hechos y de las lógicas subjetivas que sostienen la dimensión pedagógico – didáctica institucional

- **Tipo de Diseño/Metodología:**

Consideramos pertinente desplegar una metodología que combine métodos cuantitativos (encuestas) y cualitativos - etnográfico (entrevistas y análisis de documentos) para considerar las estrategias propias del enseñar y aprender de la educación superior. Apelar a estas dos modalidades permitiría profundizar, complementar y comparar resultados aumentando la validez del estudio. Por otro lado si bien la investigación cuantitativa supone un proceso de análisis cuando la etapa de recolección de datos ha finalizado, la investigación cualitativa habilita trabajar en forma simultánea pudiendo dar lugar a la reformulación de otras etapas del diseño (**Maxwell⁵, 1996**)

⁵ MAXWELL, James (1996). “*Qualitative research design. An Interactive Approach*”. Londres: SAGE Newbury Parl. The International Publishers.

El relevamiento cuantitativo se realiza a partir de la definición de **una muestra**. Teniendo esto en cuenta, las unidades de análisis que ocupan cada uno de los estratos en que dividimos la muestra no son concebidas como una esencia irreductible a las relaciones de las que forman parte sino, por el contrario, como un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales. Cada uno de ellos es, por ende, representativo de ese particular nudo en el entretejido social. Se reúnen los datos a partir de una muestra de sujetos cuidadosamente seleccionados. El interés en los individuos no es considerándolo como sujetos únicos, sino como tipos representativos. Cada dato es incluido en una categoría específica que se procura triangular con otras.

La utilización de **encuestas** facilita que los estudiantes y docentes encuestados plasmen por sí mismo sus respuestas en el papel. Otra ventaja es permitir estandarizar los datos para un análisis posterior en el tiempo que disponemos. La idea es seleccionar preguntas cerradas y abiertas. Al finalizar la aplicación se pasa a contabilizar en términos de porcentaje y codificar los resultados para seleccionar categorías identificables.

En la elección del **enfoque etnográfico** se tiene en cuenta que este sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano en aquello que aparece como obvio, fragmentado, recurrente, y también porque tiene un sentido para los actores involucrados. Hay una búsqueda de sentido que es posible a partir de una descripción densa de movimientos físicos en el espacio y en el tiempo, así como de las interacciones múltiples que tienen lugar y que trasuntan expectativas, intenciones, valores (**Agnes Heller⁶, 1972**).

Dentro de esta modalidad se aplican **entrevistas** a tutores, alumnos, personal de bedelía, equipo directivo y docentes siguiendo las patas sugeridas por **Homero Saltalamacchia⁷ (1997)**. Esto es, no son del todo estructuradas y se parte de un plan general de preguntas sobre el tema a encarar, dejando que sea el entrevistado quien desarrolle los temas en profundidad. Siguiendo a **Leonor Arfuch⁸ (1995)**, incorporamos a las entrevistas la dimensión narrativa, lo que posibilita aprehender las configuraciones de sentido de un momento histórico determinado.

Las entrevistas no son analizadas en términos de validez empírica de los enunciados y argumentaciones sino, en tanto estrategias de recolección de datos observables para estructurar la argumentación de estos actores.

⁶ HELLER, A. (1991): *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.

⁷ SALTALAMACCHIA, H. (1997): *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico, Cuadernos de CAPEDCOM

⁸ ARFUCH, LEONOR. (1995): “*La entrevista, una invención dialógica*”. Barcelona Paidós.

También resulta valioso realizar un **análisis de documentación institucional** en tanto posibilitaría conocer las trayectorias escolares en relación con los cambios en el contexto socio-histórico.

A través de estos instrumentos, no se apunta a agotar el tema, sino a delimitar un plano más complejo que el de las referencias a experiencias vividas. La aspiración de estas indagaciones es, para decirlo en términos weberianos, comprender el sentido de la acción en el plano de sus motivaciones, interacciones y modos, en los que las situaciones contextuales (sociales e institucionales), se hacen presentes, marcan rastros que podremos recuperarlos como inferencias indiciales⁹ tal como lo explica **Carlo Ginzburg**¹⁰ (1986)

Para ello se trata de recoger información acerca de la situación existente en el momento en que se realiza este trabajo, las experiencias y condiciones pasadas y las variables contextuales que ayudan a determinar las características específicas y conducta de la unidad de análisis. Después de analizar las secuencias e interrelaciones de esos factores, se elabora un cuadro amplio e integrado de la unidad, tal como ella funciona en el presente.

De este modo, no se busca sacar conclusiones sino describir un estado de cosas, abriendo luego este trabajo a la comunidad académica del Instituto quien en sucesivos plenarios procurará leerlos y hacer ella misma su interpretación

- **Avances:** La investigación tiene tres etapas.

En **la primera** se hizo una aproximación general que posibilitó la elaboración de un perfil de los estudiantes que asisten a la institución, lo que ha intensificado el diálogo entre estudiantes y docentes del IES, en torno a los condicionantes de sus propios aprendizajes y los rendimientos resultantes. Los docentes han resituado sus exigencias y modalidades de trabajo, en base a las expectativas manifestadas por los enseñantes.

En **la segunda etapa**, continuamos con la pregunta ¿La representación social acerca de la formación de docentes del nivel inicial, que operan tanto en estudiantes como profesores, tiene incidencia en los procesos de enseñanza- aprendizaje? Ergo el eje fue la mimetización del objeto de

⁹ Se trata de seguir aquellas pesquisas que el investigador deja de lado por considerar detalles aparentemente desdeñables, insignificantes o inapreciables y que sin embargo podrían revelar fenómenos profundos de notable amplitud, echar nueva luz o suscitar nuevas preguntas

¹⁰ GINZBURG, C. (1986): "Indicios. El paradigma de las inferencias indiciales". En *Ritos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.

estudio con el sujeto de aprendizaje. Pese a ser un estudiante de nivel superior parecería que la concepción vigente para los actores institucionales (incluidos los mismos estudiantes) es la de un alumno heterónomo, que necesita cuidados y protecciones y a partir de la cual se forjan expectativas propias del nivel secundario. Mirada que nos llevaría a sospechar que esos “apoyos” devienen en dependencia que impacta en el rendimiento.

Es así que la intencionalidad de este nuevo tramo del proyecto se construyó sobre la convicción de la necesidad de replantearnos la producción implícita de “infantilización” del campo y preguntarnos si ella no interfiere en el avance hacia el estudio, apropiación y sistematización de los saberes y prácticas necesarios en la formación de docentes de inicial.

Los resultados mostraron que la percepción, en un porcentaje significativo, es que no habría conductas infantilizantes y cuando se manifiestan es tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, ya que en el interjuego de ambas, encontramos respuestas encontradas que nos permitieron una mirada en espejo docentes /alumnos movilizadora de procesos autos reflexivos y de reflexión colectiva. Es en la organización curricular donde pareciera esto tiene mayor fuerza ya que hay quienes asocian esta formación a la del secundario (estructuración del primer cuatrimestre como caja cerrada, régimen de asistencia...) o la diferencian de la Universidad que propicia la mayor autonomía. Sin embargo para el 68,9% de los entrevistados el profesorado esta en un punto intermedio que consideran beneficioso en tanto se daría un equilibrio entre contención y exigencia de un buen aprendizaje

En la **tercera etapa** (que cursamos actualmente) se indagan las razones de la deserción al interior de la institución de lo/as estudiantes dentro de los espacios curriculares, talleres y seminarios en particular los que son promocionales y sobre todo se trata de develar si ello tendría efectos en el cursado en tiempo y forma de la carrera que nos lleva a profundizar el impacto de la aplicación del nuevo plan,

Se observó en los últimos llamados a examen final un gran número de alumno/as ausentes. Paralelamente se advierte en los espacios curriculares promocionales que aumenta la cantidad de recursantes.

Para este trayecto de la investigación centramos nuestro análisis en identificar cuales características son relevantes en la decisión del abandono y retroceso: ¿Rasgos de personalidad? ¿Los estilos de aprendizaje? ¿Factores institucionales? ¿Económicos?

Ya se deliberó en las clases las variables que lo/as estudiantes asocian a esta problemática y en estos momentos se está haciendo un relevamiento estadístico que permita el seguimiento de dos cohortes: año de ingreso /egreso. El departamento alumnos brindará la información que dispone sobre la cantidad de alumnos recursantes registradas en los dos últimos años, el número de alumnos que inician el cursado y los que terminan en los espacios curriculares, seminarios y talleres, en particular en los promocionales. Luego se continuará con encuestas y entrevistas a alumnos y docentes cuyo diseño y aplicación será compartida por los docentes y alumnas del Taller de “Trabajo de Campo”

...La reflexión crítica puede mejorarse mediante el desarrollo de análisis más profundo de la situaciones históricas y sociales que enmarca nuestra reflexión y también mediante el estudio de las consecuencias de nuestra acción reflexiva para nosotros y para la sociedad en que vivimos”.

(Stephem Kemmis¹¹, 1999, pp. 104-105)

- Problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación:

Cuando se propone realizar proyectos de investigación de estas características, los condicionantes devienen de los mismos sujetos que componen la población estudiada y la gestión del tiempo.

En nuestro caso el estudiantado tuvo una respuesta de acogida al pedido de rellenar encuestas o acceder a una entrevista aplicada por sus mismas compañeras. Influyó mucho en ello que el equipo directivo comprometiera a los docentes a ofrecer parte de sus clases para que pudieran cumplirse esas actividades. Días previos a la visita de las encuestadoras o entrevistadoras, el profesor recibía un e mail donde se le indicaban las coordenadas de este encuentro

Sin embargo la resistencia se mostró del lado de los docentes, fundamentalmente porque para atender esta solicitud debían sacrificar el recreo o los entretiempos de clases. Esto se evidenció en encuestas incompletas, respuestas contradictorias, incoherentes, inconsistentes que limitó la posibilidad de fecundizar los cruces con los datos brindados por los estudiantes o la documentación analizada.

¹¹ Kemmis, Stephen (1999). “La investigación - acción y la política de la reflexión”. En: Pérez Gómez et al. “*Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica”. Madrid: Akal.

Por otro lado, una posible lectura sería que los datos recopilados sean percibidos como portadores de críticas a su proceder y entonces vivenciar la experiencia como una amenaza que los lleve a protegerse tomando distancia

Una imagen especular interesante de notar, sería cuando las palabras de los profesores refractan, en la tensión entre aquello que se espera y aquello que realmente es, imágenes desencontradas que promueven descontento: Los alumnos esperados no se corresponden con los alumnos reales. Nos parece importante ponernos en situación de revisar si el sostener ciertos ideales que se miran desde una distancia ideal, no interfiere en la búsqueda de otros cauces y nos encasilla en el desánimo. Y esto nos llevaría a concluir que la dificultad de reconocer quien está enfrente parece recaer más del lado de los profesores que de los alumnos (**Inés Dussel**¹² 2007).

Una gran ausente en el desarrollo de este proyecto fue la representación de los ex alumno/as que si bien estaban contemplados como parte de la muestra no se llegó a contactar, todavía, por dificultades de tiempos de ambas partes. Creemos que no se podrá dar cierre a las etapas que estamos siguiendo sin que su palabra sea incorporada.

Pese a todo lo escrito precedentemente destacamos que en el decir de docentes y alumnos aparecieron matices, variaciones y valoraciones que están reflejando sentidos híbridos, sentidos que articulan cuestiones diversas, que señalan lo bueno y lo malo sin llegar al fatalismo y que afirman el deseo de apertura y búsqueda conjunta de caminos de superación. El sentimiento de satisfacción con la institución que sendos grupos expresan, actuaría como un movilizador de esas proyecciones.

- Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo:

- Demostrar la importancia de incluir procesos de investigación/acción en la formación de docentes, ya que su praxis crea ocasiones para que los estudiantes adquieran el arte de indagar, entrenar su curiosidad, elaborar, recrear y diseñar proyectos de investigación como vías de atención a las problemáticas que surjan en su accionar profesional e institucional. De este modo el aprendizaje resultante le aporta una “caja de herramientas” que después tendrá en disponibilidad para utilizar en los lugares en los que se inserte laboralmente
- Involucrar a los alumno/as en la investigación/acción en aquello que se considera una cuestión de necesaria revisión en la propia institución de formación. No se trata de

¹² DUSSEL I. ET AL (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana

cumplir con la formalidad de aprobar o promocionar un espacio curricular. El convite es a mirar lo que sucede al interior de la unidad académica con la responsabilidad de producir conocimientos institucionales que redundaran en decisiones de mejora para ellos mismos o quienes les sucedan.

- Enriquecer los docentes por la experiencia, ya que esta modalidad de enseñanza crea nuevos desafíos cuando tienen que correrse del lugar de quienes poseen el saber y la técnica, colocándose a la par de su alumno/a como sujeto investigador, compartiendo los avatares del proceso y la calidad de los resultados.
- Habilitar en la ejecución de estas operaciones, la práctica de autocrítica tanto de docentes y alumnos acerca de las responsabilidades que a cada uno le corresponde en los procesos de enseñanza aprendizaje

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN UN TERRITORIO FRAGMENTADO. CASO PILAR¹

María Magdalena Charovsky

(IICE-FFyL-UBA)

malenacharo@yahoo.com.ar

En esta ponencia desarrollo algunos avances de mi Tesis de Maestría. Por una cuestión de espacio, me centraré en presentar el objeto de estudio y la hipótesis, los referentes teóricos y metodológicos así como parte del análisis y algunas conclusiones.

Se trata de un estudio de caso sobre la formación de profesores/as en Pilar, provincia de Buenos Aires. El objeto de estudio son las trayectorias de formación docente que construyen los sujetos en un territorio caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa, para indagar la relación entre el sistema formador y el sistema educativo. Me he preguntado qué relación guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares previos y con sus expectativas de inserción laboral. ¿De qué modo incide el espacio social en las trayectorias de las/os estudiantes en un lugar polarizado socialmente y cómo condiciona las expectativas laborales futuras?

Mi hipótesis es que las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar. Esto daría lugar a una configuración específica del sistema formador que con sus omisiones, *reforzaría* las situaciones de desigualdad características de la zona. Quiénes en su trayectoria anterior transitaron por determinado circuito socioeducativo, luego de la formación inicial del profesorado, tenderían a volver al mismo circuito como profesores, conformándose un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales.

Para abordar este estudio organicé los referentes teóricos en tres ejes: las trayectorias escolares, la dimensión territorial y la configuración del sistema formador.

¹Tesis de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas cursada en la Facultad de Filosofía y Letras. (UBA). A su vez integra el Proyecto de Investigación *Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada*. (UBACyT. Cátedra Formación y reciclaje docente. Directora: Alejandra Birgin)

Eje 1: Las trayectorias como prácticas sociales: Parto de definir trayectorias como los itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, culturales y territoriales; las experiencias vividas por los sujetos en los ámbitos específicos permitirán la constitución de la subjetividad. El estudio de las trayectorias alude al complejo problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo. Los itinerarios no son sólo individuales, se desarrollan en configuraciones sociales mediadas por las instituciones. (Jacinto, 2009)

En el contexto particular que aborda este estudio, se han ido conformando circuitos diferenciados de circulación que condicionarían las trayectorias personales y formativas. Los sujetos *elegirían* ciertos recorridos y *omitirían* otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Para analizar esta situación acudo a *dos* dimensiones del concepto de habitus de P. Bourdieu: la necesidad de pensar simultáneamente los habitus del pasado y del presente. Aquel que se conformó vinculado a las condiciones sociales del pasado y el que se conforma hoy. A su vez los modos en que opera estableciendo lo permitido y lo no permitido, aquello que *le es permitido/se permite* el sujeto, conformando autoexclusiones sutiles, “*sabias decisiones*”. Este concepto y el de autoacción (Eliás, 1989) nos permiten pensar en los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que en su origen han sido externas. Estos procesos darían lugar a la conformación de *circuitos de evitación* (Birgin, 2000), que aunque no los considere absolutamente cerrados, operarían como espacios diferenciados de circulación y habilitarían experiencias también diferenciadas. Por otro lado, las trayectorias escolares anteriores a la formación docente – atrapadas en el mismo proceso - así como el tránsito por ciertos itinerarios de formación, condicionarían los ámbitos que los sujetos “elegirán” para trabajar. B. Lahire le critica a Bourdieu la visión unicista del actor. Según su criterio, el habitus, parte de suponer un sistema homogéneo pero el actor habita una pluralidad de ámbitos y posee un stock de esquemas de acción (Lahire, 2004) Éstos se activan a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. La configuración actual convoca los esquemas incorporados en el pasado; pero activa sólo algunos. Ello implica una *actividad selectiva* por parte del sujeto. Me interesa indagar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes de profesorado en su trayectoria escolar y cómo inciden las *desigualdades* de los niveles anteriores del sistema en las posibilidades de enfrentar el profesorado. G. Kessler define escolaridad de “baja intensidad” al tipo de experiencia escolar caracterizada por el “desenganche” por parte de los estudiantes. Se trata de alumnos cuyo paso por la escuela es una formalidad, con prácticas empobrecidas y carentes de sentido pedagógico (Kessler, 2006). ¿Cómo impactan estas experiencias en las trayectorias de formación? ¿De qué modo se han desarrollado estos recorridos? S. Carli en un estudio reciente

sobre el estudiante universitario indaga sobre la *experiencia de conocimiento* que implica abordar tanto la dimensión subjetiva como las condiciones materiales para que se produzca (Carli, 2012). ¿Qué sucede cuando los/as estudiantes han tenido trayectorias marcadas por la “baja intensidad”, cuando no han logrado hacer propio el habitus de estudiante? Además, esto se complejiza al reconocer que la experiencia con el conocimiento estará mediada por las prácticas de lectura y escritura. Se produce allí un campo *nuevo* de apropiación en la medida en que “*los modos de leer y escribir (de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos*” (Carlino, 2003). Las oportunidades educativas e institucionales que hayan tenido estarán mediadas por el espacio social.

Eje 2: El territorio no es cualquier escenario: ¿Cómo incide este territorio en las trayectorias de los sujetos y en la conformación de circuitos sociales y escolares? El espacio es una *construcción social*, producto de pugnas de poder, es experimentado y practicado por los sujetos y condicionado por la clase social. La diferencia entre estrategia y táctica que propone M. De Certeau me permite pensar las trayectorias en este contexto en función de la posesión o ausencia de un lugar propio y de poder. Quién recurre a la táctica, a partir de sus *modos* de hacer, carece de ambos y por eso hace uso de los lugares establecidos por otros (De Certeau, 2000). Pero no lo hace de un modo pasivo, en el hacer de la táctica hay acciones productivas. Un nudo conceptual en este trabajo consiste en pensar la tensión entre los aspectos productivos de las prácticas y el habitus. Algunos/as estudiantes construyen a partir del trazado ajeno, descartando y eligiendo, produciendo condiciones para concretar aquello que desean. De Certeau también diferencia lugar de espacio. El primero alude al orden establecido, a la configuración de posiciones. En cambio *el espacio es un lugar practicado*, es lo percibido por la subjetividad. ¿Cuáles son las maneras en que los/as estudiantes con sus prácticas transforman esos lugares en espacios? Los cambios socioespaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares ya que establecen jerarquías y marcas de desigualdad. El trazado define y asigna posiciones. La subjetividad se va definiendo en estos trazos. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios? Pilar sufrió un crecimiento veloz que trajo aparejadas el establecimiento de fronteras simbólicas. Se han yuxtapuesto capas a lo largo del tiempo, superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en el espacio social². Por un lado, el trazado histórico de la ciudad y su ampliación a

² Un estudiante entrevistado diferenció dos sectores: “Pilar y el km. 50” refiriéndose a Pilar como el casco urbano tradicional y al km. 50 como el desarrollo urbanístico a la vera de la autopista. Señalaba, como habitante tradicional de

barrios periféricos; y por el otro, la aparición de las urbanizaciones privadas cercanas a la autopista. Esta última limita la circulación a *ciertos* transeúntes, expulsando a otros. La condición de uso de la autopista es el vehículo particular. Los recorridos en transporte público dibujan otros recorridos. Estos cambios están dando cuenta de un fenómeno que se ha estado produciendo en las últimas décadas: la conurbación del territorio (Caride, 1999). Estos elementos nos permiten pensar las formas de percibir, habitar y usar esos espacios por parte de los sujetos. La circulación por ciertos lugares, el tipo de uso de los espacios, dará cuenta de la posición social, y de las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación o su evitación. ¿Cómo incide en los/as estudiantes las formas de percibir y habitar ese espacio social? ¿Qué relación guarda con las instituciones formadoras?

Antecedentes en el mismo territorio: En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en la zona de Pilar. A. Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los espacios y sus usos sociales. Señala la ampliación de las autopistas, los nuevos espacios de comercialización (shoppings) y el crecimiento de los *countries* en la década del noventa. Este tipo de cambio implica una nueva conflictividad social ligada a la falta de integración de los diferentes sectores sociales y a su coexistencia en circuitos de circulación diferenciados. Menciona que además persisten alrededor de las estaciones centros comerciales destinados a sus usuarios conformando otro circuito de comercialización (Garay, 1999). Hoy esos circuitos, así como los específicamente escolares se han profundizado.

M. Svampa recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política para analizar las transformaciones en Pilar. Explica que se ha producido un desplazamiento del modelo europeo de “ciudad abierta” a un régimen de “ciudad cerrada” propio del modelo norteamericano y caracterizado por la ciudadanía “privada” (Svampa, 2001). Plantea que el modelo de socialización “burbuja” (implica que los niños y jóvenes sólo entren en contacto con pares de un mismo ambiente) rompe con el ideal integrador de la escuela pública. Los nuevos residentes de los *countries* provienen de otros lugares y el desarraigo los ha llevado a interactuar con pares en situaciones similares, entonces el paso por las instituciones escolares deviene también en espacio de socialización familiar. Esto trae como consecuencia el colapso de los anteriores modelos de

Pilar, que lo que se ve desde la ruta está destinado a *otros*, no a los habitantes de Pilar. Planteaba que “los shoppings que hay, fueron hechos para otra clase”. Señalaba así dos sectores sociales diferenciados.

socialización en la heterogeneidad (Svampa, 2001). ¿Cómo incide esta configuración urbana en los proyectos de formación? ¿Cómo se delinear las trayectorias?

Eje 3: La configuración de la formación docente: En este espacio social polarizado, ¿qué sucede con los ámbitos de formación docente? ¿Se han conformado circuitos diferenciados? ¿Ello implica necesariamente, que se trate de espacios *desiguales*? La mayoría de los antecedentes de investigación fueron producidos en relación a otros niveles del sistema escolar. Recupero el recorrido teórico iniciado por C. Braslavsky con la idea de segmentación educativa, donde señalaba que las instituciones escolares ofrecían educación diferencial tanto en cantidad como en calidad para los distintos sectores sociales (Braslavsky, 1985) hasta llegar a la idea de fragmentación del sistema que desarrolla Tiramonti quién define fragmento a partir de la idea de *frontera de referencia* que produce una demarcación del adentro y el afuera (Tiramonti, 2004). En el adentro, el fragmento se presenta con cierta homogeneidad, la diferenciación es hacia afuera. Fragmentación y segmentación se distancian ya que el segmento supone *campos escolares integrados* en un contexto social Estado-céntrico. Los fragmentos carecen de referencia a una totalidad, revisten cierta autonomía entre sí. Estas ideas se han ido desarrollando pensando en los sistemas escolares. El analizar la formación docente como un campo específico que guarda relación con el sistema escolar (pero no es una *prolongación* del mismo) me conduce a plantear que el sistema formador reforzaría la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. Llego en este rastreo al término *circuitos*. A. Puiggrós (refiriéndose a la reforma de los años noventa) los define como “subsistemas escolares implícitos establecidos de hecho” que condicionarían el destino probable de los niños (Puiggrós, 1995). En un extremo el circuito que conduce a las universidades extranjeras, en el otro la terminalidad en noveno año con empobrecimiento del acceso al saber. Otro antecedente pensado específicamente para la *formación docente* lo ofrece A. Birgin quién al referirse a “los sectores sociales que se forman para la docencia” explica que “se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos” que accedieron a una escolarización deteriorada (Birgin, 2000). Los sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellos. Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras - y las experiencias que propician - tenderían a reforzar en las elecciones laborales de los futuros egresados la vuelta a lo conocido, al propio circuito de origen. Sin embargo, al pensar en *pluralidad* de repertorios de acción y en trayectorias como construcciones, considero los matices que pueden desplegarse entre la acción de los sujetos y los entramados sociales particulares. A. Birgin finaliza presentando uno de los problemas que esta situación conlleva: la intercambiabilidad

docente (Birgin, 2000). N. Gluz y un grupo de investigadores/as de la Universidad Nacional de General Sarmiento abrevan en la idea de capital cultural al plantear el punto de partida desventajoso de algunos estudiantes del nivel superior. El capital cultural diferencial depende de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales. La proximidad en términos de espacios físicos facilita los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de capital en él disponibles. (Gluz, 2011). Establecen una relación entre capital cultural familiar, escuela de procedencia y rendimiento académico en el nivel superior.

A pesar de reconocer grados de *autonomía* en los circuitos identificados, no puedo considerarlos aislados entre sí. Aún reconociendo que no se trata de un sistema integrado, hay una *combinación* de esas partes, se trata de un problema de *conformación de circuitos*. ¿Podríamos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares? Las marcas de desigualdad tendrían además del tradicional y conocido origen social y familiar, otra fuente: el propio sistema educativo. ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cómo condicionarían la inserción laboral de los egresados? Las variables como la distribución geográfica (Kisilevsky, 2002) los medios de transporte, la accesibilidad, los tiempos y costos del transporte, son condicionantes a estudiar al abordar el problema de los circuitos del sistema formador. La distribución territorial de las instituciones es un condicionante de relevancia. El acceso físico tiene un peso insoslayable por las distancias que presenta esta zona, pesa más que otros aspectos en la elección de la carrera por parte de los/as estudiantes. En resumen, me interesa indagar cuáles han sido las experiencias de los estudiantes de profesorado en su trayectoria escolar. Pensar la formación docente en relación a esas trayectorias, qué proponen las instituciones formadoras con respecto a lo que los estudiantes traen y a sus proyecciones futuras. Con qué formatos se organizan y qué tipo de experiencias propician. Si profundizan la situación de fragmentación o ejercen acciones que busquen su superación.

Enfoque teórico-metodológico: La investigación realizada se inscribe en el paradigma constructivista que supone reconocer la realidad social como una trama compleja, múltiple y construida. El enfoque es cualitativo ya que busca comprender los fenómenos socioeducativos (en lugar de explicarlos) recuperando los significados que los sujetos implicados les adjudican (Kornblit, 2007). A pesar de que la investigación es cualitativa incorporé una primera etapa cuantitativa con el propósito de construir un contexto de análisis pero sin buscar criterios de representatividad estadística.

El referente empírico entendido como el recorte del universo geográfico y poblacional, (Achilli, 2001) está ubicado en la ciudad de Pilar como parte de la región educativa N° 11 de la provincia de Buenos Aires. Incluye estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura para el nivel secundario que cursen sus estudios en alguna institución (instituto o universidad) de la ciudad de Pilar. La elección de la ciudad de Pilar responde a que ha sufrido transformaciones sociales profundas en los últimos años constituyendo un analizador privilegiado para estudiar lo que aquí me propongo.

Realicé la aplicación de instrumentos del siguiente modo: Entrevisté a directores o jefes de área de los cuatro institutos superiores de la región que cuentan con los profesorados elegidos. Dos institutos en la ciudad de Campana, uno en Zárate y uno en Pilar. También a la profesora del área didáctica del ciclo de formación pedagógica de la universidad situada en Pilar que ofrece esta propuesta formativa.

Encuesté a 65 estudiantes de 3° y 4° años de las carreras seleccionadas de los institutos de la región. Estos datos tienen un carácter *exploratorio* y de contextualización de Pilar. También encuesté en la ciudad de Pilar a 45 estudiantes de 3° y 4° años de las carreras elegidas de un instituto (Institución N°1) y a 15 estudiantes del ciclo de formación pedagógica de una universidad (Institución N°2). Entrevisté a diez estudiantes de la institución N°1 y a seis la institución N°2³. El análisis de las entrevistas a los/as estudiantes fue organizado en dos momentos, primero enfocando en cada entrevista y luego buscando regularidades a partir de los ejes definidos.

Análisis: Al analizar las trayectorias escolares en relación con las características familiares y con las elecciones y posibilidades de estudio identifiqué situaciones diferentes en función de cómo se articulan estos elementos. Un estudiante del instituto, Pablo y dos estudiantes/ profesionales de la universidad, Catalina y Lucrecia calificaban sus respectivos colegios secundarios como deficitarios. Sin embargo la trayectoria en el nivel superior presentó diferencias. Pablo dejó otra carrera antes de iniciar el profesorado, por dificultades de distancia y de orden académico. Para Catalina y Lucrecia la formación del nivel secundario no significó un obstáculo en sus carreras universitarias. Ellas provienen de un hogar de profesionales, a diferencia de Pablo que es el primer miembro de su familia en acceder al nivel superior. La combinación de origen social y trayectoria escolar

³ En el caso de la institución N°2 apliqué los mismos instrumentos con adaptaciones en caso de que se tratara de profesionales que completaban el ciclo pedagógico. Me resultó difícil encontrar estudiantes puros, no profesionales. En el 2° año del ciclo (dura un año y medio) sólo una estudiante era “pura”, es decir no era profesional. En primer año eran dos (siempre refiriéndonos al tipo de carreras seleccionadas). De las seis entrevistas, tres se tomaron a estudiantes y tres a profesionales.

empobrecida habrían condicionado fuertemente las posibilidades de Pablo de sostener los estudios que él mismo describía como exigentes. Frente a itinerarios escolares deficitarios, que no pudieron garantizar el acceso al saber ni a formas de abordar el estudio, la diferencia en los recorridos en el ámbito superior, habría radicado en contar con un sostén vinculado al capital cultural familiar.

Una dimensión que aparece con nitidez en este estudio es la cuestión de género. Las trayectorias de formación de las mujeres están marcadas por su condición cultural de mujeres, esposas y madres. El género afecta las trayectorias sin distinguir clases sociales a través de postergaciones o dejar proyectos inconclusos.

La situación de vida de los/as entrevistados/as también difiere. En el caso de la universidad privada, la gran mayoría son profesionales. Su forma de encarar el profesorado responde a motivaciones que no se vinculan al apremio económico. En el caso de los/as estudiantes “puros” que trabajan, lo hacen en algún empleo temporal, pero están en medio de un proyecto que les permitirá ciertos cambios que aún no han alcanzado. Las motivaciones por estudiar y recibirse están ligadas a la necesidad de concretarlo. Los/as dieciséis entrevistados/as tienen situaciones de vida diferentes, procedencias que dan cuenta de la desigualdad social y educativa. Pero prevalecen en todos/as las prácticas productivas. Las decisiones orientadas a lograr el proyecto personal. Pablo y Oscar, estudiantes del instituto eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio, fueron creando condiciones para concretar su proyecto formativo.

En cuanto al eje territorial, las distancias, el tiempo, el transporte repercuten en todos/as los entrevistados/as. Las formas de habitar difieren, la pertenencia de clase se manifiesta como desigualdad, pero el territorio los condiciona a todos/as. Nueve de los diez estudiantes del instituto manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que denomino ecuación tiempo, espacio, dinero los llevó a cambiar dando lugar a la primera interrupción en las trayectorias: dejar otros estudios por no poder resolver esta ecuación. Pilar es la opción viable por la cercanía. En el criterio de elección de la carrera también prima la cercanía por sobre el gusto. Mariana hubiera elegido estudiar Profesorado de Geografía, pero como no está en Pilar, entonces estudia Historia. Los/as estudiantes reconocen un campo jerárquico y fragmentado en la educación superior. El campo académico es un campo social con las reglas propias del mismo (Bourdieu, 2007). Algunos/as estudiantes se han excluido luego de intentos frustrados; otros evitaron los ámbitos que consideran destacados en el campo académico. ¿Qué implica en términos de subjetividad inscribirse en un espacio institucional que perciben como periférico? ¿Incide ello en sus expectativas laborales futuras? Algunos/as relataron las dificultades de orden académico que les representaba la universidad. Lo accesible, no refiere sólo a las distancias.

Con respecto al último eje hace las dos instituciones presentan un formato escolarizado que se concreta en cursar todos los días en el mismo horario, el régimen de asistencia, los actos escolares en el instituto. En relación a la propuesta de prácticas docentes, el instituto sigue el diseño provincial que establece la práctica durante los cuatro años de carrera. Son materias anuales y los profesores de práctica eligen las instituciones que generalmente son escuelas públicas o de gestión social. No mencionaron colegios privados. En el caso de la universidad realizan la práctica docente en dos niveles: en la misma institución y en el nivel secundario los propios estudiantes buscan las instituciones. Deben realizar dos observaciones y dar una clase en ambos niveles. ¿Cuál es el papel de la formación si deja librado a cada estudiante resolver esta situación? De modos diferentes ambas instituciones producirían exclusiones. En el caso del instituto no acceden al circuito privado. En el caso de la universidad al dejar la elección en manos de las/os estudiantes, el ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria o el capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. A pesar de ello, Florencia que proviene del circuito privado trabaja en la actualidad en escuelas públicas y privadas así como en el programa FINES. Los aspectos productivos de las prácticas hacen que las acciones de los sujetos trasciendan lo esperado.

La mayoría de los/as estudiantes del instituto evitan los colegios privados de elite al pensar su inserción laboral. Las formas de representar el espacio practicado (a través de los diagramas realizados durante las entrevistas) están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años y las referencias a las que acudían eran propias del conurbano. En las entrevistas y los dibujos, los estudiantes del instituto muestran que recorren el circuito que entra a la ciudad desde los barrios y localidades. No aparece el circuito del km. 50 como espacio propio, recorrido o de pertenencia. Por el contrario, en el caso de las estudiantes de la universidad predomina la circulación en el Km. 50. Los lugares en los que realicé las entrevistas también variaron. En el caso de los/as estudiantes del instituto fue en bares cercanos a la plaza de Pilar. En el caso de las entrevistadas de la Universidad, la cita era en su casa en el country o en los shoppings.

Conclusiones

A pesar de que otros factores inciden en las trayectorias de formación docente, el territorio tiene un peso fundamental y no había sido suficientemente abordado con anterioridad en los estudios sobre formación docente. El territorio (tanto en términos físicos, por la distribución geográfica de las instituciones, como simbólicos por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares) es un factor que condiciona notablemente las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes

encuestados/as vive cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla. A través de este estudio he intentado darle visibilidad a este tema.

Con el avance de la masificación del sistema educativo se produjeron otros fenómenos como la segmentación y la fragmentación. En esta zona se cristalizaron las desigualdades en circuitos educativos. El sistema formador también se ha masificado y está fragmentado. Los/as entrevistados/as así lo reconocen además de identificar un campo jerárquico regido por sus propias reglas (Bourdieu, 2007). Algunos/as estudiantes se han excluido luego de intentos frustrados en instituciones prestigiosas, otros evitaron estos ámbitos. Lo accesible, no refiere sólo a las distancias, *la construcción de circuitos de formación también es simbólica*. A. M. Ezcurra argumenta que este proceso se da en el nivel superior junto con una diferenciación jerárquica, generando un proceso de desvío de los sectores populares a “segmentos institucionales de menor estatus”. (Ezcurra, 2011). Identificamos así un *continuum* de estudiantes: en un extremo están los que son “exitosos” en las universidades, también están los estudiantes del instituto (los/as entrevistados/as) que no pudieron continuar en la universidad pero avanzan con relativo éxito con sus carreras en instituciones locales, y en el otro extremo los estudiantes que no pudieron sostenerse en el instituto y quedaron afuera tempranamente. La unidad de análisis se centró en estudiantes avanzados. Hubiera sido otro el panorama si me hubiera concentrado en el primer año de las carreras, teniendo en cuenta los altos porcentajes de estudiantes que son primera generación en acceder al nivel superior y dejan tempranamente los estudios. Es un desafío pensar en cómo avanzar en la democratización frente a este escenario y avanzar en decisiones que aborden este problema desde una perspectiva institucional e integral y no individual.

A pesar de lo señalado en el punto anterior, cabe señalar que el paso por la universidad no fue inocuo para los/as estudiantes del instituto. Por un lado representó a una situación de frustración por no poder continuar los estudios que habían elegido en primer término. Pero, por otro lado, el paso por la universidad les aportó un saber que les permitió manejarse con más solvencia en el instituto de formación (tanto en términos cognitivos como de supervivencia institucional) ya que al ingresar al profesorado, ya no eran los mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

A pesar de que identifiqué circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podría considerarlos excluyentes. Es más adecuado pensar en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Sin embargo el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes provienen de un ámbito social aventajado se sienten con posibilidades de elegir. Por lo

tanto el paso de un circuito a otro, no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. En uno se produciría una dinámica de exclusión física y simbólica. Esta última refiere a la distancia social que perciben los sujetos y la decisión de *eludir* ciertos ámbitos conformándose así *circuitos de evitación*. Pero además se producen exclusiones físicas por la imposibilidad de acceder a algunos colegios del km. 50 si no es en automóvil. Los/as estudiantes del instituto ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión de este circuito. Los modos de andar son en el transporte público disponible. Por otro lado las estudiantes de la universidad privada no excluyen de sus posibilidades al otro circuito. Sin embargo, aunque no todas vivan en un country las formas cotidianas de habitar, tienden a circunscribirse al espacio social de ese circuito. Entonces, a través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, a través de las experiencias vitales de los sujetos en este contexto social, a través de las evitaciones, se va produciendo una *construcción simbólica de los circuitos*⁴ que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. En resumen podemos plantear que Pilar presenta una trama socio-espacial caracterizada por la existencia de circuitos sociales y socioeducativos en los que también están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito. Un dato revelador que complejiza esta trama es que las instituciones de formación de Pilar no llegan a abastecer el mercado laboral de profesores de los colegios de elite. Algunos optan por contratar profesores formados en otras casas de estudio y viajan por ejemplo, desde Buenos Aires en servicios de charter o vehículos particulares⁵. Nos permite anticipar que los circuitos no se circunscriben a los límites geográficos de Pilar, el campo jerárquico excede el límite territorial.

Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones darían lugar a situaciones desiguales. Además el espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A

⁴ La idea de *construcción simbólica de los circuitos* surgió en un diálogo con la directora de tesis. Es una idea fecunda para seguir desarrollando. Se trata de pensar que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso y circulación sino lo que ello produce en términos de representaciones sociales al pensar la relación con los otros, la asignación y aceptación de lugares en la trama socioeducativa y lo que implica en términos de potencial subjetivante por cómo son experimentados. (Ver Poliak, 2004)

⁵ Este dato proviene de dos fuentes diferentes, de una de las estudiantes entrevistadas, Eliana y de un inspector que lo confirmó.

pesar de ello nos encontramos con casos que rompen lo previsible desde las categorías clásicas y concluimos que *las trayectorias se construyen*. Los sujetos cuentan con el poder de agencia para “hacer otra cosa” como en el caso de un estudiante, Federico que contradice la idea de aceptación del lugar, del “esto no es para mí”. Él explica su historia a partir de otras prácticas, otras experiencias que no provinieron ni de su familia, ni de su escolaridad.

Podríamos afirmar que la oferta de educación superior en Pilar está diversificada y sectorizada, consideramos que también está fragmentada ya que las diferencias guardan relación con la desigualdad. Además, las instituciones formadoras situadas en este territorio, al no registrar específicamente el problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidos, contribuyen a reforzar la circulación en los circuitos de origen de los/as estudiantes en sus elecciones presentes y expectativas futuras.

¿Cómo construyen su identidad profesional los/as estudiantes en este contexto? Los/as entrevistados/as dieron cuenta de diferentes tipos de experiencias, muchas de las cuales los interpelan para pensarse a sí mismos/as en el futuro como profesores/as. Koselleck plantea que el *horizonte de expectativa* puede abrir en el futuro un *nuevo espacio de experiencia*, otra experiencia no deducible directamente de la anterior. Este juego que se abre al futuro permite el camino de la invención y de la recreación de la cultura. Algunos/as entrevistados/as comentaron que su experiencia de conocimiento en la escuela fue empobrecida y esperan poder construir otro futuro. Sin embargo esto no debería quedar librado a las individualidades sino ser abordado de modo específico desde la formación. A modo de ejemplo, Javier comentó que prepara algunas clases en su trabajo que le permiten problematizar el contenido, pero sus profesores no le enseñaban de este modo, es él quien crea estas opciones. ¿Cuánto de estas experiencias es retomado desde la institución formadora?

El desafío actual es pensar cómo avanzar en la democratización frente a este escenario. Es necesario indagar en el tipo de prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones formadoras ya que el papel mediador de las mismas como espacios de subjetivación abre un campo potente para pensar políticas de formación. También es necesario volver a mirar quiénes eligen ser profesores y se forman hoy, qué saberes portan desde su trayectoria educativa, qué deudas arrastran desde su trayectoria escolar en cuanto a la experiencia de conocimiento y qué acciones podrían implementar las instituciones formadoras tendientes a garantizar el acceso al conocimiento y la formación de recursos. Cabe preguntarse en función de ello a qué docente se pretende formar y para qué escuelas. ¿Cómo se resuelve en el contexto de fragmentación la tensión entre lo común y lo diverso? ¿Cómo se piensa el problema de la intercambiabilidad docente?, o expresado de otro

modo, asumir que no se pueden formar recursos humanos *diferenciados* para los distintos circuitos escolares. La formación de profesores que apuntara a la búsqueda de lo común y a restablecer el lazo social debería habilitar situaciones de intercambio, experiencias con el otro. Las omisiones, pueden tener como efecto la profundización de la fragmentación. Estamos en momentos de cambio, quienes se están formando hoy serán los profesores del sistema escolar en las próximas décadas. Resulta necesario pensar quiénes son, quiénes quieren ser y para qué sistema y qué sociedad. Cómo construir un sistema de formación que distribuya el saber con más justicia, que ofrezca experiencias potentes y que habilite a los/as estudiantes a ofrecer otro tanto al trabajar como profesores.

Bibliografía

Achilli, L. (2001), *Módulo III. Metodología y técnicas de investigación*, Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación - Universidad Nacional de Córdoba (Centro de Estudios Avanzados).

Altamirano, C. (2002), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Bs.As., Paidós.

Antelo, E. "La falsa antinomia enseñar-asistir", en *Diario La Capital*, Rosario, 11 de junio de 2005.

Disponible en: <http://www.mcye.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Arfuch, L. *La entrevista, una invención dialógica*, Paidós, Barcelona, 1995. Adaptación de Ana María Margarit.

Fuente:http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2008/03/la_entrevista_una_invencion_di.php

Arroyo, M (2004), "¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?" En Tiramonti, G. (Compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Barsky, A. "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2005, vol. IX, núm. 194 (36). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-36.htm>> [ISSN: 1138-9788]

Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

----- (2000) "Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", En publicación: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*, Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, CLACSO. ISBN: 950-9231-53-3. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>

Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" En revista *Propuesta Educativa N° 19*, diciembre de 1998, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Birgin A. y Pineau P. (1999), "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente", en *Cuadernos de Educación*, año 1 Nro. 2, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P y otros (2008), *El oficio de sociólogo*, 1º ed 1973, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, Mexico.

Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

- Bravin, C. y Pievi, N. (2008,) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. MEN-INFD, OEI, UNICEF.
- Caride, H (1999), *La idea de Conurbano Bonaerense, 1925 – 1947*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* Buenos Aires. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2002) “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles” en *Educere, Investigación*. Año 6, N°20. Enero, febrero, marzo 2003, pp 409- 419.
- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- Davini, M.C. (coordinadora) (2005) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final. Versión preliminar*. (Documento de circulación restringida) Buenos Aires.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Elías, N. (1989) *El proceso de la Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (1990) *Compromiso y distanciamiento* Ed Península.
- (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros *Revista Reis*104/03. Pp. 219 a 251
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fitoussi, J. P y Rosanvallon, P. (1997) *La era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial
- Garay, A. (1999) *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento
- Gluz, N. (editora) (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento

- Jacinto, C. (Compiladora) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* Buenos Aires. Teseo / IDES
- Jacinto, C. y Millenaar, V. “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo” En *Última Década* N° 30, CIDPA Valparaíso, julio 2009. Pp. 67 – 92.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires IIPE – UNESCO.
- (2006) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós, 1° ed.
- Kisilevsky, M. “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina” En Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
- Kornblit, A. L. (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires. Biblos
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós. Pp. 333-357
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellaterra
- Larrosa, J. (2003) “Cómo se llega a ser lo que se es (el estallido de la idea de formación en Nietzsche)” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México. Fondo de Cultura Económica
- Lynch, D. (1984) *La imagen de la ciudad*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, SL (Versión original, 1960)
- Montes, Nancy (2009) “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio” En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial-FLACSO
- Poliak, N (2004) “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada” En Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, Rodolfo (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Sautu, R (1997) “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales” En Wainerman, C y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Editorial de Bernal.

Segura, R. *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis Doctoral. Doctorado en Cs. Sociales UNGS-IDES. Agosto de 2010. Inédita.

----- (2011) “Cartografías discrepantes. La ciudad de La Plata vista y vivida desde la periferia”, en: *Revista Periferia*. Vol. 2, N° 1. ISSN: 1984-9540. Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. Disponible en:

http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N1/html_artigos/3.ramiro.htm

Spielmann, G. y otros (1997) *Ficha de cátedra. Breve diccionario Sirvent*. FFyL. UBA. Mimeo

Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2° Ed. 2008.

Terhart, E. (1987) Formas de saber Pedagógico y acción educativa o que es lo que forma en la Formación del profesorado. En *Revista de Educación* N° 282, Ministerio de Educación y Técnica. Madrid.

Terigi, F. (2008) Tesis de Maestría: Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. FLACSO (Versión digital)

Tiramonti, G. (Compiladora) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manantial.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires. Manantial-FLACSO

Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*. Documento de Trabajo N° 5. CIPPEC. Buenos Aires.

Wainerman, C y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.

Ziegler, S. (2004) “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”. En Tiramonti, G. (Compiladora) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DOCENTE INVESTIGADOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE NORMATIVAS Y DISEÑOS CURRICULARES.

Copolechio Morand, Marina;

Armentero, Marina

Pizzorni, María Victoria

marucopo@gmail.com

Introducción

Nuestra ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación en desarrollo titulado “Las concepciones acerca de la investigación educativa en la formación docente de nivel superior no universitario”. El mismo se lleva a cabo dentro del marco institucional del Instituto de Formación Docente (IFD) de Bariloche y el equipo de investigación está compuesto por una docente y estudiantes del Profesorado en Educación Especial.

Las inquietudes que nos motivaron a iniciar este estudio se vinculan con dos cuestiones. En primer lugar, encontramos que en el campo de la práctica docente circulan diversos discursos que se pronuncian a favor y en contra de la vinculación entre la práctica docente y la práctica de investigación, debate que además atraviesa constantemente las propuestas de formación. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, resultan escasas las propuestas concretas de formación en investigación.

En el campo educativo, a partir de la década del '70 surgen posiciones que promueven la práctica de la investigación por parte de los propios docentes y que se pronuncian a favor del desarrollo de la figura del docente investigador (Lankshear y Knoble, 2003; Stenhouse, 1985). Estas posturas conviven con otras que sostienen que los docentes no se encuentran capacitados para investigar por no tener la formación y los conocimientos necesarios y por ser parte de las situaciones que constituirían los objetos de estudio. Las diferencias entre ambas miradas se deben a las distintas concepciones que poseen acerca de qué es investigar, quiénes pueden hacerlo, de qué manera (Popkewitz, 1988; Duhalde, 1998), como así también, respecto de cuáles son las tareas o las prácticas que un docente debe o puede realizar.

Si nos circunscribimos a aquellos que se pronuncian a favor de que los docentes investiguen tampoco existen acuerdo unívocos acerca de qué se entiende por investigación ni de cómo podrían articularse las prácticas de investigación con las prácticas docentes (Achilli, 2000).

Todas estas discusiones se trasladan directamente al campo de la formación docente ya que es aquí en donde, muchas veces, se busca acompañar el desarrollo de docentes investigadores a partir de prácticas y propuestas que entienden de diverso modo esta figura.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, el problema central que articula nuestra investigación es el de analizar las concepciones que acerca de la investigación educativa se encuentran presentes en las carreras de formación docente de nivel superior no universitario. En tanto objetivos específicos buscamos, por un lado, describir el lugar que ocupa la investigación educativa en los documentos oficiales vinculados a las carreras de formación docente de nivel superior no universitario de nuestro país y, por el otro, analizar las formas en las que se incluye la investigación educativa en las propuestas de formación docente de las carreras de Nivel Inicial, Nivel Primario y Educación Especial del IFD de Bariloche.

Actualmente nos encontramos trabajando en torno al primer objetivo específico, por lo que, en esta ponencia nos limitaremos a dar cuenta de nuestros primeros avances en esta línea. Para ello desarrollaremos, primero, algunas consideraciones acerca del abordaje teórico y metodológico de la investigación. Luego describiremos nuestros primeros avances que surgen del análisis de documentos oficiales vinculados a la formación docente en este nivel: leyes, reglamentaciones y diseños curriculares provinciales de las carreras de Nivel Inicial y de Educación Especial y Recomendaciones para la elaboración de dicho Diseños Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación. Específicamente haremos hincapié en las maneras en las que se hace referencia a la investigación educativa, en las concepciones que subyacen al término “investigación”, en las formas en que se propone la articulación entre la práctica de investigación y la práctica docente y en la forma de concebir al docente investigador.

Abordaje teórico y metodológico de la investigación

El abordaje teórico de nuestra investigación se articula principalmente en torno a tres ejes: a) Las concepciones acerca de la investigación educativa vinculadas a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, b) Las concepciones acerca del docente investigador y c) La articulación

entre las prácticas docentes y las prácticas de investigación. A los fines de esta ponencia nos centraremos en describir brevemente los dos últimos ejes.

Con respecto a las distintas maneras de entender al docente investigador pueden distinguirse tres concepciones: el docente investigador que utiliza la investigación como estrategia de enseñanza, el docente investigador que utiliza la investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional y el docente investigador que utiliza la investigación como forma de producir conocimiento científico (Enríquez, 2007, Fernández Rincón, 1993; Morán Oviedo, 1993).

En el primer caso, el docente utiliza la investigación como una estrategia didáctica para trabajar determinados contenidos o procesos con los estudiantes, es decir, que recurre a la investigación para promover procesos propios de esta práctica en los estudiantes: búsqueda de información, creación, análisis, síntesis y reflexión. En este sentido, si bien el docente no es quien investiga, es importante destacar, a los fines de nuestra investigación, que los estudiantes de la formación docente se encontrarían inmersos en propuestas de formación en investigación.

En el segundo caso, la investigación es entendida como una estrategia que les permite a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, buscar alternativas y contribuir a su formación profesional. Por ello, en esta propuesta el foco está en utilizar la investigación para repensar la práctica educativa y resolver algunos problemas concretos y cotidianos y no necesariamente en producir conocimientos científicos (Fernández Rincón, 1993: 4).

En estas dos formas de entender al docente investigador el término investigación es entendido en sentido amplio como búsqueda de información, reflexión, análisis e interpretación, por lo que dan lugar a una diversidad de procesos, productos y de formas de ser un docente investigador. Sin embargo, en la tercera concepción, la investigación es entendida en sentido estricto o restringido, es decir, como un proceso mediante el cual se producen conocimientos científicos. Por lo tanto un docente es investigador si recurre a la investigación para producir conocimientos científicos mediante un proceso sistemático, riguroso y metódico. En esta última concepción el foco está puesto en el proceso formal de una investigación científica, lo cual no supone descartar que los conocimientos producidos puedan resultar útiles para que los docentes reflexionen acerca de sus prácticas. Por estos motivos, la segunda concepción acerca del docente investigador podría articularse con esta última sin entrar en contradicción.

Estas tres concepciones acerca del docente investigador se relacionan con el tercer eje de nuestro marco teórico: las formas de articular la docencia y la investigación.

Al respecto podemos distinguir tres posiciones bajo las cuales se alinean distintos autores. Primero encontramos a quienes afirman que las prácticas docentes y las prácticas de investigación resultan incompatibles, por lo que no es posible articularlas. Segundo, a quienes consideran que ambas prácticas son vinculables y que un docente puede investigar en el mismo momento en que enseña, ya que la práctica docente supone siempre la investigación (Ruiz del Castillo, 1993; Rojas Soriano, 1997; Imbernón, 2007). Por último, se encuentran quienes afirman que un docente puede investigar en momentos distintos en los que desarrolla su práctica de enseñanza dado que ambas prácticas remiten a oficios diferentes con lógicas diversas (Achilli, 2000; Milstein, 2007; Duhalde, 2004).

Todos estos debates son los que dan lugar a una multiplicidad de formas de entender a la práctica de investigación en el contexto educativo y a los modos de ser docentes investigadores. Estas distintas concepciones se presentan también en los documentos que hemos analizado.

Con respecto al abordaje metodológico de la investigación, la misma se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y la técnica de recolección de datos es el análisis documental. Por un lado, analizamos documentos oficiales pertenecientes al nivel superior no universitario, tales como, legislaciones nacionales y provinciales, diseños curriculares y lineamientos para las carreras docentes de Nivel Primario, Nivel Inicial y Educación Especial. Por otro lado, analizamos las propuestas de formación docente de estas tres carreras en el IFD Bariloche. Actualmente nos encontramos analizando el primer grupo de documentos por lo que centraremos los apartados que siguen en nuestros primeros avances¹.

Principales avances de nuestra investigación

A fin de organizar la descripción dividiremos este apartado en dos secciones. En la primera haremos referencia a los documentos oficiales de alcance nacional y provincial vinculados al trabajo y a la formación docente de nivel superior no universitario. En la segunda, analizaremos los Diseños Curriculares de la provincia de Río Negro de las carreras de Nivel Inicial y Educación Especial y las Recomendaciones Curriculares para la elaboración de éstos diseños elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación.

¹Al momento de presentar esta ponencia no finalizamos el análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Primaria, por lo que no lo hemos incluido en este escrito.

La investigación educativa, la práctica y la formación docente: análisis del marco legal nacional y provincial

Los documentos que hemos analizado se diferencian según su alcance nacional o provincial. Dentro de los documentos nacionales se analizaron la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley de Nacional de Educación Superior N° 24.521/95 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación² Nros. 23/07, 24/07, 30/07, 167/12.

En todas estas legislaciones y resoluciones se menciona a la investigación como una práctica ligada al trabajo, la práctica y la formación docente y la misma es concebida como una práctica valiosa y, por lo tanto, se señala la necesidad de desarrollar la figura del docente investigador.

Es importante destacar que en los documentos analizados hemos encontrado diversos modos de entender el término “investigación”, como así también, de pensar al docente investigador.

En la Ley Nacional de Educación, art. 72, (LEN) se explicita que la formación docente incluye la formación inicial, la formación continua, el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación educativa y se reconoce como uno de los objetivos de la política nacional el de:

- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares (LEN, art. 73).

De esta manera la investigación constituye una práctica propia de la formación y del trabajo docente que puede brindar aportes para reflexionar sobre las prácticas y facilitar el desarrollo de propuestas transformadoras de las mismas. En este sentido, la investigación educativa es pensada como una práctica que le permite a los docentes reflexionar sobre su quehacer para construir alternativas, por lo que se vincula con la concepción del docente investigador que recurre a la investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional (Enríquez, 2007).

En la LEN el término “investigación” es entendido en sentido amplio ya que incluye procesos de reflexión vinculados a la objetivación de la cotidianeidad escolar que no necesariamente suponen la construcción de conocimientos científicos mediante un proceso sistemático y metódico (Achilli, 2000). Así mismo, en este documento se hace referencia a la investigación aplicada, es decir, a aquella realizada por los educadores prácticos en las instituciones escolares con fines de mejora o de reflexión sobre su tarea (Palamidessi, 2003).

² En el artículo 36 de la Ley de Educación Nacional se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología junto con el Consejo Federal de Educación dictarán las reglamentaciones específicas para los Institutos de este nivel dependientes del Estado.

Por otra parte, en la Ley Nacional de Educación Superior se establece que uno de los objetivos de este nivel es el de “c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación” (Ley 24.521, art. 4). En este caso existe una vinculación directa entre la investigación y el desarrollo científico, por lo que, a diferencia de la legislación anterior, estaríamos refiriéndonos a la investigación en sentido restringido.

Focalizando el análisis en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, la Resolución 23/07 aprueba el “Plan nacional de formación docente”³ que detalla una serie de problemáticas en la formación docente y propone ciertas estrategias de abordaje para las mismas. Una de ellas es el escaso desarrollo de investigaciones que impacten en la práctica concreta y, en consecuencia, se propone el fortalecimiento de esta práctica. En este documento aparece nuevamente la concepción de investigación aplicada, es decir, ligada a la aplicación concreta de los resultados.

Mediante la Resolución 30/07 se aprueban dos documentos: “Hacia una institucionalidad del sistema formador docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la formación docente continua”⁴. En el primero se define a la docencia como:

Una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal” (Terigi, 2007, citado en CFE, Resolución 30/07).

Y a continuación se afirma que en la formación de docentes y en el sistema formador es necesario que se tome como asunto propio la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. Si consideramos que por medio de la investigación se construye conocimiento acerca de los fenómenos estudiados, podemos afirmar que, de acuerdo al documento, la investigación sería una práctica sustancial en el proceso de la formación docente.

Esta necesidad de producir saberes desde la formación docente se vincula a la escasa importancia que usualmente se le ha dado a esa producción en ese contexto. Al respecto, se señala que el saber producido en el contexto de la formación docente:

no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco, generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones (Op. Cit: 18).

³ La Resolución 167/12 retoma este plan y lo renueva para el período 2012-2015.

⁴ Este último documento constituye el marco de las “Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares” que analizamos en el próximo apartado.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Esto provoca que este saber no se someta a crítica de la comunidad científica y que sus desarrollos no se capitalicen en las trayectorias profesionales de los formadores de docentes.

Todas estas reflexiones resultan interesantes ya que suele afirmarse que en el campo educativo se producen escritos “sesgados por el localismo y el sentido común pedagógico”, carentes de marcos teóricos y metodológicos apropiados para la construcción de conocimientos (Palamidessi, 2003: 32). Estas limitaciones impiden, por un lado, identificar estos saberes como construcciones valiosas, y por otro lado, impiden su inserción en contextos más amplios, su comunicación y la consecuente valorización de los datos producidos. En este contexto, el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en el marco de la formación docente seería un camino valioso.

Por último, la Resolución 167/12 aprueba el “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”. En el mismo se hace hincapié, principalmente, en el desarrollo de la investigación desde los docentes formadores y no en la incorporación de la investigación en el proceso de formación. De todas formas, se señala la importancia de impulsar la investigación para favorecer el desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de la formación continua. La concepción que subyace al término “investigación” se vincula con lo que venimos desarrollando como sentido restringido, es decir, con la producción de conocimiento científico en torno a ciertas problemáticas. A lo largo de todo el documento se advierte una constante vinculación entre la investigación, la formación continua y el desarrollo profesional, por lo que, coexistirían dos formas de concebir al docente investigador: como aquel que recurre a la investigación como estrategia de desarrollo y formación profesional y como aquel que la utiliza para producir conocimiento científico.

Dentro del segundo grupo de documentos analizados se encuentran los de alcance provincial: la Ley Orgánica de Educación N° 2.444 y la Ley 2.888/88. Ambas se encuentran actualmente en proceso de revisión, por lo que se considerarán ciertos artículos que se están retomando como valiosos en los debates actuales desarrollados en las instituciones educativas.

Es interesante señalar que, a pesar de la antigüedad de la Ley 2.444, en su texto se reconoce a la investigación como una práctica valiosa vinculada a la docencia. Este aspecto no es menor ya que el momento de aprobación de la normativa coincide con el de surgimiento y difusión de la figura del docente investigador a nivel internacional. Al respecto se afirma que el Estado provincial debe garantizar el derecho a la capacitación y al perfeccionamiento de los docentes priorizando el desarrollo y la expansión de la investigación (Ley 2.444, art. 19). Luego, se establece que para la elaboración y el enriquecimiento de los Diseños Curriculares es importante retomar las experiencias realizadas en el marco de proyectos de investigación. En este sentido, se considera a la

investigación como una práctica que se articula con la docencia, que resulta útil para la formación profesional de los docentes y para la elaboración de los Diseños Curriculares.

Por otra parte, la Ley 2.288/88 constituye el marco normativo por el cual se rigen los IFD de la provincia de Río Negro. En ella se reconoce a la investigación como una función sustantiva de los IFD que acompaña las de formación, capacitación y extensión⁵. El artículo 31 considera a la investigación como:

una actividad propia de la formación de docentes en los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente y se promueve el desarrollo de la investigación fundamentalmente pedagógica y su inserción en la realidad social.

En este sentido, es de destacar que hoy en día se continúa reconociendo como valioso conservar algunos de los aspectos legislados en ambas normativas ya que los mismos son evaluados positivamente. Entre ellos se encuentra la inclusión y la revalorización de la investigación educativa como actividad sustantiva para la formación y la práctica docente.

A partir del análisis del marco legal nacional y provincial hemos encontrado varias referencias a la investigación educativa. En todos los documentos se reconoce la importancia de esta práctica en el contexto educativo y se la concibe tanto en sentido restringido como en sentido amplio. En general se hace referencia a la investigación aplicada ya que se reconoce la necesidad de que los resultados de las investigaciones sean de utilidad para la práctica docente. Por estos motivos se hace hincapié en la importancia de articular ambas prácticas y en promover procesos de investigación que produzcan conocimientos que favorezcan la profesionalización docente y que puedan ser retomados para repensar las propuestas de formación en todos los niveles.

La investigación educativa y la formación docente: análisis de Diseños Curriculares y de las recomendaciones para su elaboración

En este apartado analizaremos los Diseños Curriculares provinciales de los Profesorados de Nivel Inicial y Educación Especial y las Recomendaciones para la elaboración de esos diseños del Ministerio de Educación de la Nación.

⁵Es importante destacar que con esta normativa se incorpora la función de investigación a los IFD provinciales, siendo pioneros respecto de los demás IFD del país. Al respecto, véase el capítulo II y III del Documento “Hacia una institucionalidad del sistema formador docente en Argentina” aprobado por el CFE mediante Resolución 30/07 en el cual se detalla el proceso de incorporación de la función de investigación en los IFD.

Es de destacar que en todos los documentos se entiende a la formación docente como una unidad que se manifiesta en las dimensiones de la formación inicial, la investigación educativa, la extensión y la formación continua.

Específicamente, en el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Especial, en el apartado acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se menciona que el docente debe “desarrollar su capacidad investigadora, para poder reflexionar sobre su propia práctica y encontrar en ella los interrogantes que puedan conducirlo a fundamentarla más racionalmente” (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2006: 29). A partir de lo anterior podemos afirmar que la investigación es una práctica vital en el ejercicio de la docencia ya que es considerada una herramienta que contribuye al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. En este caso, el término “investigación” es entendido en sentido amplio ya que incluye procesos de reflexión que no implican necesariamente la producción de conocimiento científico.

En el apartado “Perfil del Profesor” se definen los alcances del título. Uno de ellos habilita al docente en educación especial a formar parte de equipos de investigación sobre temáticas relacionadas con el campo de la Educación en general y de la Educación Especial en particular.

Esta situación hace suponer que los estudiantes de la carrera recibirán formación específica para realizar investigaciones científicas en el campo educativo. En este sentido, es de destacar que este diseño curricular hace concreta la formación de docentes investigadores, pues trasciende las propuestas, sugerencias o intenciones, definiendo los conocimientos que recibirán los futuros docentes para aprender a investigar y los espacios curriculares concretos en los cuales lo harán. Al respecto, el Plan de Estudio contiene, por un lado, un espacio curricular de formación específica en investigación denominado “Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa”, y por el otro, varios espacios curriculares con propuestas alternativas e indirectas de formación en investigación. La primer propuesta se relaciona con el sentido restringido de la investigación: formar docentes que sean capaces de producir conocimiento científico de manera metódica y sistemática; mientras que las segundas están vinculadas con el sentido amplio: formar docentes que sean capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas en contexto valiéndose de diferentes estrategias como el análisis documental, la formulación de hipótesis, la observación, la sistematización de experiencias, entre otras. Ambas propuestas dan cuenta de que la investigación es una práctica que el futuro docente tendrá capacidad de realizar y estará disponible a lo largo de su ejercicio en la docencia como herramienta fortalecedora de sus prácticas de enseñanza, por lo que podríamos vincularla con un tipo de investigación aplicada.

En la formación continua este documento atribuye mayor importancia a la investigación que en la formación inicial, por lo que la formación continua de los docentes no puede pensarse desvinculada del desarrollo de investigaciones. Esto se ve reflejado en el apartado “La formación continua en los Institutos de Formación Docente” en el cual se destacan los beneficios que aporta la investigación a los docentes en ejercicio:

- Aproxima al docente a un conocimiento de los procedimientos de la investigación educativa, ayudando a la delimitación de problemas, a la formulación de hipótesis.
- Promueve actitudes de indagación, escucha y reflexión.
- Permite una toma de conciencia y una mirada crítica sobre los procesos de producción de conocimientos que permitan tanto una evaluación y apropiación crítica de investigaciones ya efectuadas, como la construcción de conocimiento nuevo.
- Centrada sobre la propia práctica, trae la posibilidad de una revisión crítica de la misma.
- Promueve la articulación con universidades y centros regionales y nacionales dedicados a la investigación educativa. (Op. Cit: 61)

Este apartado se refiere a la investigación tanto en sentido amplio como en sentido restringido y a un docente investigador que recurre a la misma tanto para su formación profesional como para producir conocimiento científico en torno a determinadas problemáticas.

En el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial también se expresa la importancia que tiene la investigación educativa durante las instancias de formación por tratarse de una práctica que fortalece la personalidad autónoma, crítica y reflexiva de los docentes.

Con respecto a la formación inicial, si bien no se propone en el Plan de Estudio una materia específica de formación en investigación, se menciona la concepción de investigación como estrategia metodológica en varios espacios curriculares. Por tal motivo, sólo se estarían formando docentes investigadores en el sentido amplio de la investigación ya que las estrategias metodológicas de varios espacios fomentan los procesos reflexivos, de indagación, la observación y el análisis de situaciones relacionadas con la práctica contextualizada, entre otras prácticas y/o conocimientos necesarios para saber investigar.

En cuanto a la investigación educativa en la formación continua este diseño curricular hace principal hincapié en los aportes que como práctica generadora de conocimientos que son utilizados para superar la escisión existente entre formación inicial y continua. Al respecto afirma que:

Entre estos dos procesos formativos – inicial y continuo- debe producirse una estrecha articulación, fortalecida por las acciones de investigación y extensión que llevan a cabo los institutos. Las experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación continua pueden contribuir a enriquecer la formación inicial y esta, a su vez,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

podrá incidir en que se profundice en las tareas de indagación e investigación educativa. Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente. (Ministerio de Educación de la Prov. Río Negro, 2009:11)

En este caso, la investigación toma importancia desde su sentido amplio y restringido ya que se fomenta su práctica como estrategia de formación y desarrollo profesional a través de la indagación y también como generadora de conocimiento científico, siempre con el propósito de fortalecer las prácticas de enseñanza.

En las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Especial e Inicial, la importancia otorgada a la investigación educativa se hace explícita en la primera parte de ambos documentos en la que se hace referencia al “Plan Nacional de Formación Docente” analizado en el apartado anterior. Respecto del desarrollo curricular se plantean tres problemáticas, siendo una de ellas la de “promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes”. Frente a esta problemática, la estrategia propuesta es “el fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, la sistematización y publicación de experiencias innovadoras”.

Considerando esta situación y en tanto apoyo a dicha estrategia, se propone en la formación inicial un espacio curricular de formación específica en investigación llamado “Métodos y técnicas de recolección y análisis de la información” en el que se promueve el aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: Educación Especial:79; Nivel Inicial:104). Otro de los espacios curriculares propuestos es el de “Sistematización de experiencias” en el que se promueve la reflexión y sistematización de los primeros desempeños, así como también la presentación y el debate de experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado (Op. Cit, Educación Especial: 82; Nivel Inicial: 106). En ambas propuestas de enseñanza se entiende a la investigación en sentido restringido.

Por otra parte, en ambas recomendaciones se atribuye importancia a la investigación como estrategia didáctica de enseñanza de los futuros docentes. Al respecto se destaca la necesidad de promover el aprendizaje significativo en los niños mediante la experimentación y la investigación, utilizando diversas fuentes de conocimiento y favoreciendo una actitud de búsqueda, razón por la cual, en este caso, la investigación es entendida en sentido amplio.

Para resumir, en los cuatro documentos analizados se vincula la docencia con la investigación no sólo durante la formación inicial, sino también durante la formación continua y el trabajo docente. En algunos casos la investigación es entendida en sentido restringido y en otros, en sentido amplio. En todos momentos se reconoce a la investigación educativa como una práctica valiosa, vinculada a la docencia y que, además de favorecer la construcción de conocimiento, contribuye a la profesionalización docente, a la reflexión sobre la propia práctica y promueve la formulación de propuestas alternativas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se describieron los avances en torno a nuestro proyecto de investigación “Las concepciones acerca de la investigación educativa en la formación docente de nivel superior no universitario”. Los mismos se relacionan con el desarrollo de uno de nuestros objetivos relacionado con la descripción del lugar que ocupa la investigación educativa en los documentos oficiales vinculados a las carreras de formación docente de nivel superior no universitario de nuestro país.

Para ello repasamos los principales hallazgos producto del análisis de una serie de leyes y reglamentaciones nacionales y de la provincia de Río Negro, de los Diseños Curriculares de los Profesorados de Nivel Inicial y de Educación Especial de la provincia y de las Recomendaciones para la elaboración de esos diseños elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación.

En todos estos documentos se reconoce a la investigación como una práctica valiosa en el contexto de la formación inicial y continua y del trabajo docente. Los sentidos que se le otorgan al término investigación son variados y se vinculan tanto con la producción de conocimientos científicos, como con la búsqueda de información para reflexionar acerca de ciertos procesos educativos. De manera casi unánime se reconoce la necesidad de realizar investigación aplicada para que los resultados de estos procesos puedan ser útiles para reflexionar acerca de la práctica docente y formular propuestas de mejora y transformación de las prácticas cotidianas. Por último, se concibe a un docente que además de enseñar puede investigar, tanto para favorecer su desarrollo y formación profesional, como para producir conocimiento científico acerca de las problemáticas estudiadas.

Si bien consideramos un avance que en todos los documentos se reconozca la importancia de fomentar y desarrollar la investigación en el contexto educativo, señalamos la ausencia de referencias acerca de las condiciones necesarias para hacerlo. En este sentido, sería interesante

poder avanzar en la definición de políticas concretas que permitan garantizar las condiciones institucionales, materiales y simbólicas para articular la práctica docente y la práctica de la investigación en el contexto educativo.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Ed. Laborde.
- Consejo Federal de Educación: Resoluciones Nros. 23/07, 24/07, 30/07, 167/12
- Duhalde, M. A. (1998). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Duhalde, M. A. (2004). Investigación educativa popular. Una mirada desde la experiencia realizada por la Red DHIE de Argentina. En *Revista Nodos y Nudos*, N° 16, Colombia.
- Enriquez, P. G. (2007) *El docente-investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Fernández Rincón, H. (1993) Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Revista Perfiles Educativos*, N° 61, 19-25.
- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. En *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre 2003, año/vol. 8, Nro. 019, 705-731.
- Leyes: nacionales Ley 26.206/06, Ley 24.521/95 y provinciales: Ley 2.444/64 y 2.888/88
- Milstein, D. (2007). Documento final: Seminario Entender la escuela y la investigación educativa en la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://abc.gov.ar/paginaescuela/01091S0039/semininvestentender.htm> (consultado en enero 2011)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009). *Diseño curricular para la formación Docente de Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2006). *Diseño curricular para la formación Docente de Nivel Especial*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Especial*. Buenos Aires.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial*. Buenos Aires.
- Morán Oviedo, P. (1993). La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica. En *Revista Perfiles Educativos*, julio- septiembre, México D. F.
- Palamidessi, M. I. (2002) *La investigación educacional en la Argentina: una mirada al campo y algunas proposiciones para su discusión*. Buenos Aires: Flacso.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*: Ed. Mondadori.
- Rojas Soriano (1997). Vínculo docencia-investigación en la formación académica. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ruiz del Castillo, A. (1997) Docencia-investigación conceptualización e implicaciones en el currículum y en la práctica educativa. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

**“MAESTROS/AS¹ PRINCIPIANTES”: ENTRE EL CRECIENTE INTERÉS
TEÓRICO POR EL PERÍODO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA Y UN
CONTEXTO LABORAL QUE INVISIBILIZA LA PARTICULARIDAD DE ESTA
ETAPA FORMATIVA.**

Delfino, Carmen Lucía²
FACE. UNCo
carmenluca.delfino1@gmail.com

Villaroel, Gabriela Beatriz³
IFD N° 12 Neuquén Capital.
gavi39@hotmail.com

Sabido es que la docencia cada vez más es una profesión compleja, cargada de desafíos y demandas que intensifican el quehacer de los maestros, si bien tales retos se vinculan con el carácter dinámico y complejo de la sociedad en que vivimos y – por ende involucran a todos los docentes durante su carrera – es particularmente una actividad que puede resultar abrumadora para quienes se inician en el camino de la enseñanza.

Existe amplio consenso en la comunidad de investigadores que el período de iniciación a la docencia constituye la instancia post egreso que abarca los primeros años en que los maestros se insertan laboralmente en las escuelas primarias. Las investigaciones de procedencia europea lo han caracterizado por un período guiado por un principio de supervivencia y un predominio del valor práctico, de fuertes contrastes entre los ideales y la realidad (Veenman, 1984)⁴ de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos (Vonk,

¹ Cabe aclarar que el espíritu del presente artículo está orientado hacia el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. Esta valoración supone, en la mayoría de tales abordajes, una distinción lingüística de acuerdo al género al que se alude. No obstante a los efectos de facilitar la lectura, de ahora en más, cuando se mencione: “los” maestros, alumnos, niños, docentes, profesores, estudiantes, algunos y “todos”, debe leerse “los y las”, “maestros y maestras”, “alumnos y alumnas” “niños y niñas” “profesores y profesoras”, “algunos y algunas” “todos y todas”.

² Tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje FACE. UNCo. *Respuestas de los maestros principiantes a los problemas que les plantea la práctica docente. Estudio desde la perspectiva de los maestros en la ciudad de Neuquén.* Directora: Profesora Barco, Susana

³ Tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje FACE UNCo. *Necesidades y oportunidades de los maestros principiantes respecto de la formación permanente. Estudio desde la perspectiva de los maestros en la ciudad de Neuquén.* Directora: Profesora Barco, Susana

⁴ Citado en García, C.(1999)

1996)⁵ por encontrarse en una lucha para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997)⁶, entre otros.

A diferencia de otras profesiones, el maestro queda instalado desde el primer día, como único y directo responsable de las situaciones más difíciles y comprometidas que puedan darse en su profesión, permaneciendo a cargo de todo lo que sucediera en la clase debiendo atender simultáneamente la diversidad de exigencias que la tarea requiere, muchas veces difíciles de conciliar entre sí.

Un aspecto concurrente con el anterior y a la vez agravante es el referido a los contextos sociales donde los recién iniciados acceden a los primeros puestos de trabajo, la mayoría de los maestros principiantes han trabajado en escuelas donde el contexto social está fuertemente marcado por la pobreza, el abandono y la violencia. Estos contextos adversos exigirían unas condiciones y estrategias más complejas para crear espacios de aprendizaje para los alumnos, no obstante ello tales desafíos quedan reservados a maestros que recién se inician en la tarea de enseñanza.

Otra característica del puesto laboral al que acceden los maestros principiantes refiere en general a la ausencia o precariedad del asesoramiento pedagógico recibido en las escuelas que les son asignadas, así también la dificultad que supone el acceso a cargos suplentes de muy corta duración, lo que conlleva a un tránsito y cambio constante y permanente por muy diversas instituciones educativas.

“Maestros principiantes”, es una categoría teórica que descubre/devela una particular problemática bosquejando innumerables interrogantes, algunos de los cuales ya han sido formulados y estudiados en el ámbito de la investigación regional. Al respecto es de destacar que en la actualidad, ante tales problemáticas comienza a manifestarse un incipiente interés ⁷ a la hora de pensar la formación docente.

⁵ Citado en García, C. (1999)

⁶ Citado en García, C (1999)

⁷ Al respecto pueden nombrarse algunas investigaciones en nuestra zona que estarían incubando la construcción de este particular campo de estudio: **Iuri, T.** (2000), “La Socialización Profesional de los Docentes Principiantes de Educación Básica.” *Tesis de Maestría. Maestría en Didáctica. Universidad Nacional de Buenos Aires.* Facultad de Filosofía y Letras. (Sede: Universidad Nacional del Comahue) Directora: Susana Barco. **Fallik, S; Mateo, R; Muneta, M.** (2008), *Maestras y Maestros El primer trabajo en la escuela pública.* Neuquén. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Asimismo en nuestro país tal problemática aparece como uno de los programas que actualmente desarrolla el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Pero en el cotidiano transcurrir de las escuelas, en las aulas, la realidad es otra: los maestros principiantes pasan desapercibidos, son sujetos ocultados por la propia dinámica del sistema educativo que los invisibiliza en su particular situación de profesionales que dan sus primeros pasos en el campo laboral.

Aún más, cuando se los reconoce institucional o socialmente se lo hace destacando la precariedad de su formación, apreciaciones que se producen seguramente al quedar incluidos en el imaginario social dominante sobre la docencia en general. Cuestionamientos de este tipo también provienen de abundantes estudios sobre la formación inicial, cuyas conclusiones la reconocen como una empresa de bajo impacto “*low impact enterprise*” (Terhart, 1987), que no prepara para cubrir los requerimientos profesionales con que se enfrenta un docente en su primer contacto con la escuela (Veenman, 1984).

Birgin, A (2000, p 11-12) alerta sobre la construcción de estos discursos, los cuales – en tanto producto de una construcción hegemónica – no son inocentes, sino más bien producen ocultamientos y determinados efectos.

La mencionada autora sostiene que:

Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características que básicamente los constituyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente (vocación, perfil académico, etc.)

Estos discursos por un lado ocultan las condiciones sociales de producción, inhibiendo además el análisis de las complejas causas que atraviesan el campo del trabajo docente.

De este modo se naturalizan actos de distinción y clasificación. Se alimenta una espiral de estigmatización (Bourdieu, 1999) que presenta a estos jóvenes como grupos inhabilitados para el ejercicio de la posición de enseñantes.

En síntesis, los maestros principiantes quedan atrapados por realidades y discursos contradictorios: por un lado, el sistema educativo los invisibiliza como noveles y los demanda como expertos; por otro lado, transitan estos primeros años señalados desde la perspectiva del déficit que los culpabiliza tanto por la supuesta precaria formación que han recibido como por

la desvalorización de sus disposiciones profesionales; a la vez que se les asignan las tareas más difíciles, complejas y comprometidas.

Con el sustento de las investigaciones que son la base de este escrito, se pretende:

- hacer visible la especificidad y riqueza formativa del período de iniciación a la docencia,
- relativizar las miradas centradas en el déficit tanto de los sujetos como de la formación inicial,
- desplazar el foco de interés hacia los contextos y condiciones de inserción laboral de los maestros principiantes,
- reconocer las tensiones entre las necesidades y las posibilidades de formación continua y permanente.

Cabe aclarar que las mencionadas investigaciones metodológicamente se encuadran en perspectivas cualitativas, dado que se pretende acceder a la estructura de significados producidas por sujetos sociales con relación a condiciones sociales y materiales dentro de las cuales viven y construyen la realidad social. El uso de entrevistas “no estandarizadas, no directivas, ni estructuradas” ha sido el instrumento y la vía adecuada para el acceso a dicha información. Los criterios para identificar individuos que conforman la población seleccionada se establecen a través del siguiente perfil: a) ser maestros principiantes: tener entre uno y cinco años de antigüedad en el ejercicio de la docencia⁸, b) acreditar más de 6 meses de continuidad en una escuela para el caso de los maestros que posean 1 año de antigüedad c) trabajar en escuelas públicas de nivel primario de la ciudad de Neuquén, d) haber egresado de distintos Institutos de Formación Docente de la región y/o de otras regiones del país. Para cada una de las investigaciones se decide identificar 12 maestros que reúnan los requisitos mencionados y que accedan voluntariamente a realizar las entrevistas. Con el objeto de localizar las fuentes potenciales de datos, se adopta como criterio el emplazamiento geográfico del 20% de las escuelas primarias públicas de la ciudad de Neuquén, seleccionando 12 instituciones educativas que atiendan a niños de sectores sociales diversos.

De acuerdo al enfoque cualitativo adoptado en ambas investigaciones se asume una vinculación dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, a partir de la cual –

⁸ El requisito de poseer 5 años de antigüedad en la docencia obedece a un criterio teórico, proveniente de los estudios acerca de ciclos de la carrera docente que reconocen a dicho período como la fase inicial de la carrera.

con la flexibilidad teórica necesaria en torno a lo observable- se construyen las categorías analíticas mediante un análisis interpretativo.

Realidades y dificultades que enfrentan los maestros principiantes: *nadar o hundirse*

Para los maestros que se inician en la docencia, este período se constituye en una empresa compleja y difícil, vivida casi en soledad, con escasos apoyos institucionales, y con una nula formalización de dispositivos que permitan la continuidad formativa e institucional.

Sus inicios en soledad

Una nota común manifestada por los maestros principiantes es la referida a la sensación de soledad y las situaciones de crisis personal. Tales estados críticos en sus diversas manifestaciones: angustia, impotencia, vacilaciones o dudas son aspectos que se corresponden con características suficientemente indagadas por diversos estudios de este período.

La sensación de soledad cuando llegan a las instituciones escolares y la falta de acompañamiento refieren a la ausencia de asesoramiento sobre el proceso pedagógico del grado asignado, falta de orientaciones didácticas o informaciones sobre las particularidades del grupo de alumnos que deben atender⁹

Así, queda expresado que los maestros principiantes *pasan desapercibidos como tales en sus puestos de trabajo* advirtiéndose que la legítima necesidad de ser asesorados, acompañados, atendidos y acogidos como es lógico de esperar, queda opacada por la propia estructura del sistema, o en el mejor de los casos quedan librados a los matices o estilos propios de cada institución educativa.

Empezar por lo más difícil

Los maestros entrevistados se inician en el campo laboral trabajando en escuelas donde el contexto social está fuertemente marcado por condiciones adversas y de extrema pobreza, en donde se les reserva las situaciones más conflictivas, los centros educativos y las aulas más

⁹ Tal afirmación debe complementarse con el análisis de las condiciones de trabajo de los equipos directivos cuya práctica se caracteriza por la multiplicidad y complejidad de tareas que deben hacerse cargo y la inmediatez de muchos de los requerimientos que deben atender; así también se ponen en juego los estilos institucionales de gestión, configurando diferentes modos de relación entre los miembros de la institución.

complejas. Tal situación parece ser un fenómeno común y compartido en muchos países. Con datos más cercanos al contexto latinoamericano, se toman los aportes de Tenti Fanfani (2005) quien a través de un estudio comparativo entre Argentina, Perú, Brasil y Uruguay encuentra que el acceso al primer trabajo por parte de los maestros de nivel primario, se realiza en contextos de extrema pobreza debido, entre otras cuestiones, al alto porcentaje de población de estos países que vive por debajo de la línea de la pobreza.¹⁰ Con relación a la situación en la ciudad de Neuquén, se han recogido datos de la investigación llevada a cabo por Fallik, V, Mateo, R y Muneta, M (2008) en la que a través del seguimiento realizado en el 2002 sobre las trayectorias laborales de los egresados¹¹ del Instituto de Formación Docente N°12, en el primer año de trabajo, se obtuvo información acerca de los movimientos que realizaron como trabajadores en el sistema público de enseñanza primaria, entre ellos un dato certero lo constituye el hecho de que el primer ingreso se concreta en las zonas socialmente más desfavorecidas en condiciones escolares también adversas. En la ciudad de Neuquén la zona que concentra más problemáticas sociales es la correspondiente al oeste.

Hacerse cargo del aprendizaje de los niños integrados

La integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común constituye un genuino problema para los maestros principiantes, en tanto no han recibido ninguna formación para el tratamiento pedagógico específico que cada integración requiere.

A esta comprometida situación hay que añadirle el grado de preocupación y angustia que en ellos se suscita dada la inseguridad y la impotencia que los invade al no poder promover los aprendizajes esperados en estos niños.

Tal problemática se hace más comprensible si se incorporan al análisis otros aspectos puestos en juego tales como: en algunos casos, la escasa permanencia del maestro en el grado debido a la corta duración de la suplencia, la falta de asesoramiento específico en las escuelas, y las dificultades de coordinación con otras instituciones comprometidas en cada integración.

¹⁰ Al respecto cabe aclarar que tanto los estudios europeos como latinoamericanos, ante la constatación del fenómeno de que los primeros puestos de trabajo a los que acceden los docentes -en el inicio de su carrera laboral- ocurren en contextos socioculturales conflictivos, alertan sobre la necesidad de pensar otras políticas de asignación de recursos humanos atendiendo a la experiencia y habilidades para desempeñarse en determinados contextos. Concretamente se propone que sea posible seleccionar el primer puesto de trabajo. Las recomendaciones al respecto se orientan a evitar el desgaste, desencanto y eventual abandono de la profesión docente, pero también está asociado a permitir aprendizajes graduales mediados por la reflexión y toma de conciencia de las pautas culturales institucionales que se van incorporando.

¹¹ Para efectuar tal seguimiento las investigadoras tomaron el 100 % de los egresados de las cohortes 96/97/98/99 y 2000 del Profesorado en Enseñanza Básica.

Los desajustes entre las necesidades formativas y las oportunidades que encuentran

A partir de las voces de los maestros, interpretadas en clave de necesidades, se ha podido acceder en parte a sus preocupaciones, convicciones, reclamos y desafíos. La obstinación por enseñar e incluir a los sujetos en contextos adversos podría sintetizar todo aquello. Tal imperativo parece oficiar como una fuerza centrípeta que tracciona y coloca en el centro de las necesidades la “continuidad en sentido formativo” y la “continuidad en sentido institucional”. Respecto a la primera, vinculada a la especificidad de la práctica pedagógica los noveles reclaman que la misma, y de modo situado, se vuelva objeto de estudio para su transformación. En virtud de ello requieren también otros modelos formativos con características distintivas del modelo de “entrenamiento individual a través de cursos”. En efecto, los maestros parecen no descontextualizar el conocimiento que reclaman de las situaciones reales que se generan a propósito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La continuidad en sentido institucional se constituye claramente en una demanda por el mejoramiento en las condiciones laborales, de modo tal que la formación permanente y el crecimiento profesional sean posibles. Esta necesidad refiere a la institucionalización de horas rentadas para el trabajo en equipo e intercambio colectivo dentro del establecimiento educativo, a la continuidad institucional de la formación en lugares y tiempos distintos al espacio escolar, al apoyo psicológico regular y estable a los docentes en las escuelas. Aquí se ha observado la tendencia de los maestros a no descontextualizar la formación de las múltiples condiciones laborales que surcan, posibilitan y restringen la práctica pedagógica en las instituciones.

En virtud de que para los principiantes seguir formándose bajo determinadas condiciones constituye una necesidad que escasamente encuentra oportunidades de ser atendida, se hace visible un campo sensible de tensiones y contrastes entre las necesidades y las oportunidades formativas.

Podría pensarse en un importante **desajuste** o “**choque con la realidad**” según lo acuña Veenman (1984), sin embargo tal choque parece gravitar menos entre lo que saben y lo que deberían saber, como entre aquello que necesitan seguir aprendiendo y las oportunidades que encuentran para cubrir dichas necesidades.

- ✓ Necesitan y desean seguir formándose pero no encuentran dispositivos institucionalizados permanentes, ante lo cual construyen y gestionan de modo personal sus propios circuitos formativos.
- ✓ Demandan espacios formativos alternativos y continuidad institucional; sin embargo, para acceder al puesto de trabajo y lograr cierta estabilidad deben costear cursos que en su mayoría lejos están de ser apreciados por su aporte al mejoramiento de las prácticas y al crecimiento profesional.
- ✓ Necesitan, reclaman y provocan espacios colectivos de aprendizaje, sin embargo desde el nivel organizacional, administrativo y laboral se promueve una modalidad de carrera docente y trabajo individual.

En la emergencia de tal desajuste –entre lo que necesitan los maestros y aquello que efectivamente encuentran- se construye un sujeto que debe lidiar en un campo de tensiones. “Aterrizas como puedas, “Nada o húndete” son las consignas o lemas con las que diversos investigadores han caracterizado el periodo de iniciación a la docencia. Las mismas parecen cobrar presencia en este campo de tensiones, asimismo a la luz de las entrevistas realizadas parecen sobrar los indicadores que revelan que los maestros hacen lo posible por no ahogarse en la turbulencia cotidiana. Dentro de este panorama irrumpe con fuerza la convicción de enseñar, la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los niños y la imperiosa necesidad de continuar desarrollando su propia formación.

Despliegue de estrategias para la intervención y la inclusión pedagógica

La convicción de enseñar

Ante nuevas demandas y requerimientos que la sociedad realiza a la escuela, los maestros principiantes procuran de modo individual proveerse de herramientas necesarias para dar soluciones, intensificándose la carga de su trabajo. Luchan por circunscribir la especificidad de la tarea docente al tiempo que se obstinan por educar para incluir, incluir para enseñar.

A los maestros entrevistados les preocupan primordialmente las situaciones problemáticas centradas en la dimensión pedagógico/didáctica, en especial aquellas vinculadas al tratamiento del contenido: el conocimiento del contenido, su selección y su secuenciación. Ante estas situaciones que los inquietan, han mostrado una resuelta disposición a resolverlas

apelando a la solicitud de ayuda a compañeros de la escuela, amigos docentes o búsquedas individuales en bibliotecas, Internet u otros soportes formativos.

Cuando surgen situaciones de conflicto entre los alumnos, cuando la adversidad social que padecen los niños dificulta la consecución de los propósitos educativos, cuando se manifiesta el desinterés por el aprendizaje; los maestros noveles están atentos dentro del aula. Si de enseñar se trata, entonces deciden, con ciertos márgenes de libertad la modificación de las estrategias metodológicas previstas; sea para lograr la significatividad de los aprendizajes o, - partiendo desde lo más básico - construir el necesario y difícil vínculo con algunos alumnos.

Ante la presencia de niños integrados en el aula los maestros manifiestan sentimientos de impotencia y angustia, que por momentos los paralizan; pero aquí también, ante estas situaciones no exhiben dudas sobre de la función que tienen que cumplir, asumen que no saben cómo enseñarles a estos niños y transitan formaciones específicas para ello.

La relación con los padres aparece entre los problemas que inquietan a estos maestros principiantes, perciben una “desresponsabilización” de la tarea educadora de algunas familias; intentan con dificultades construir vínculos edificantes con ellos ya que reconocen la importancia del trabajo compartido, y aunque no siempre lo logran se hacen cargo de enseñar sin desplazar sus responsabilidades, ni depositar culpas en otros.

Aunque no tengan muy claro cómo hacerlo, aunque las relaciones con algunos alumnos sean muy difíciles, aunque el clima de la clase por momentos se “descontrole”, aunque la adversidad social se les presente en el aula, aunque no tengan la cooperación de todos los padres, aunque no reciban asesoramiento institucional, aunque transiten algunas crisis personales, hay un hilo conductor que les permite atravesar, y encauzar estas dificultades, *el hilo que comienza a develarse es la convicción de la importancia de enseñar.*

Como contracara de esa convicción de enseñar es posible visibilizar otro hilo conductor cuando de lo que se trata es de estar atento al aprendizaje de los niños.

La confianza en el aprendizaje de todos los niños

Los maestros noveles reconocen en sus prácticas, problemáticas vinculadas con el aprendizaje de los niños. Les preocupa la comprensión, la significatividad, y el interés de sus alumnos; ante tales situaciones sus estrategias consisten en prestar atención a los procesos de los niños,

escucharlos, respetar sus tiempos y valorar sus propias apreciaciones como fundamento para modificar algunas decisiones en la clase.

Cuando se encuentran en el aula con grupos de alumnos que presentan determinadas dificultades o formas de relacionarse en las que prevalece la agresión, se preocupan o demandan más por lo que ellos -maestros- no pueden promover en orden a que sus prácticas de enseñanza se orienten a hacer posibles aprendizajes significativos en los alumnos, que en obstinarse por conducirlos forzosamente, por medio del control o la distribución de premios y castigos, a que se encuadren en sus prácticas de enseñanza.

En efecto, apelan a modificar sus formas de enseñanza buscando de distintas maneras recrear el clima de la clase; apelando a calificativos estimulantes ante los alumnos que se muestran más esquivos, valoran lo que pueden hacer y reconocen sus capacidades.

Escuchar a los niños, estar atentos a los procesos de aprendizaje, modificar los contenidos, diversificar los modos de enseñanza, apelar a herramientas como el diálogo, el estímulo y el aliento en las situaciones relacionales más críticas, *tiene como hilo conductor la confianza en el aprendizaje de los niños.*

Estos maestros con sus modos de acercarse a los alumnos construyen confianza y a partir de ella hacen posible el vínculo pedagógico. En esa confianza también buscan construir un lazo que contenga a los niños, que los vincule y que los incluya. Se ha observado que dan sus primeros pasos suministrando respuestas que atiendan a la diversidad, superando de este modo la pedagogía de la exclusión.

Estrategias para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje

Los primeros años de experiencia laboral transcurren dentro de un sistema y contexto institucional que pone en evidencia las faltas, las carencias propias de ese momento, se constata la distancia entre las responsabilidades que tienen que asumir y sus reales posibilidades de hacerlo. Se develan, se descubren, se conforman y toman magnitud diversos problemas y al mismo tiempo se van delineando las modalidades, las acciones posibles para superarlos.

Es de destacar que las estrategias que van conformando los maestros principiantes de la presente muestra no manifiestan ninguna modalidad de deserción ante la diversidad y magnitud de los problemas que los acucian, más bien muestran su disposición a **intervenir**,

en el sentido de tomar parte, de ser parte de la solución de las dificultades que a diario se les presentan.

También son estrategias que buscan **complementar**, en el sentido de agregar, ampliar, incorporar aquellos conocimientos, recursos, modos de acción, que a ellos aún les falta para que su desempeño profesional sea posible; buscan también **complementarse con otros** a partir de la experiencia, apelando al diálogo, o al pedido de ayuda constante.

Tanto el énfasis en la dimensión pedagógica de los problemas que estos maestros reconocen, como la preocupación y disposición que muestran para resolverlos constituyen una respuesta favorable y auspiciosa a la importante crisis de confianza que reviste a la formación docente desde hace largos años.

Reflexiones finales

Los maestros principiantes: un poco menos desconocidos, un poco más re-conocidos

Recogiendo lo expuesto y a los efectos de condensar el planteo fundamental que se ha intentado comunicar aquí, se podría concluir que en el período de iniciación a la docencia se experimenta soledad, aislamiento, incertidumbre, temor, desconocimiento de los múltiples aspectos de la vida institucional, al tiempo que -siguiendo a Howey y Zimpher (1989)- “*demasiado pronto se esperan demasiadas cosas de los principiantes*” ocultándose las condiciones del contexto que contribuyen a construir, posibilitar o restringir las actuaciones de los sujetos.

Importa entonces contribuir al reconocimiento público del importante potencial profesional que hay en este grupo de maestros principiantes. Al ser etiquetados como sujetos deficitarios e invisibilizados, tal potencial permanece solo recluido en las propias historias y deseos personales a la vez que impide el reconocimiento del periodo de iniciación a la docencia en su intensa especificidad formativa.

Quizás una lectura que atienda y se detenga en las particularidades que asumen los contextos en los que trabajan los maestros y las condiciones socioinstitucionales en que se inician a la docencia, permita situar y visibilizar las precariedades y los problemas en las mediaciones y soportes mismos de la formación permanente y no en los sujetos. Si ello fuera posible, también podría vislumbrarse que lo que abunda en estos maestros son potencialidades ausentes en dichos contextos, en tanto su despliegue no encuentra condiciones de posibilidad.

Si el docente novel contara con programas de inducción o acompañamiento; si pudiera ser eximido de asumir la misma responsabilidad que colegas con mayor antigüedad y experiencia; de asumir puestos de trabajo en contextos socioinstitucionales complejos; si contara con horas institucionales para la reflexión y el trabajo colectivo; si tuviera garantizada la continuidad institucionalizada de su formación; ¿sería posible encontrar –con la misma intensidad- indicios de la insuficiente preparación de la formación inicial?

En efecto, las investigaciones realizadas ayudan a constatar en nuestro medio el escaso desarrollo institucional en torno a las instancias de formación posterior luego de haber obtenido el título de maestro y una vez concretado el acceso al mundo laboral. Tal inexistencia de institucionalización de circuitos sistemáticos de formación (Diker y Terigi 1997) no haría más que revelar políticas educativas sostenidas en la concepción de que la formación de grado o inicial es entendida como una etapa terminal y el saber que reparte, como suficiente para cubrir los requerimientos profesionales con que se enfrenta un docente en sus primeros contactos con la escuela. Esta situación ocultaría al menos dos fenómenos: 1) la supuesta autosuficiencia de tal saber no podría definirse por su eficacia y peso formativo sino por la inexistencia de otros circuitos formativos y 2) la inexistencia de otros circuitos y soportes formativos, tanto como la desconsideración en las mejoras de las condiciones de trabajo conduce a atribuir culpabilidades solo a la formación inicial, ocultando que es inconducente e inviable que ésta por sí sola prepare de una vez y para siempre para el ejercicio y desarrollo profesional docente.

En función de ello, el período de inserción a la docencia se constituye en un punto crítico a la hora de fortalecer o recuperar mediante las políticas de formación docente, la continuidad formativa lo largo de toda la carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que habría de formarse permanentemente. Y quizás también en este punto crítico, adquiera la formación inicial su legitimidad.

Bibliografía citada y consultada

Achilli, E. (1994), “La investigación etnográfica en educación (explorando su desarrollo en los tiempos de la posmodernidad:” *Ponencia presentada en el V Simposio Interamericano: La investigación etnográfica en el marco de la Investigación Cualitativa en Educación. San José. Costa Rica*

Achilli, E. (2001), *Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Módulo III: Metodología y Técnicas de Investigación*. Ministerio de Educación de la Nación programa de Formación Docente.

Angulo Rasco, J.F; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (1999), *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y práctica*. Madrid. Akal

Barco, S. (2000), “De la formación docente como *continuum* y del *prácticum* como clave” En *Revista Voces*, Año III.Nº 6 Uruguay.

Biddle, B; Good, T. y Goodson, I. (2000), *La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós

Birgin, A. (2000), “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. *Cuaderno de Pedagogía. Rosario N° 7*. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica. Rosario. Argentina

Cornejo Abarca, J. (1999), “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación 19*

Davini, M.C. (2002), *De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores

Diker, G; Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós

Esteve, J. (1993), *Formación permanente del profesorado Cuadernos de Pedagogía n° 220*. Diciembre 1993.

Fallik,S; Mateo, R; Muneta, M. (2008), *Maestras y Maestros El primer trabajo en la escuela pública*. Neuquén. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Ferry, G. (1997), *Formación de formadores*, Buenos Aires, Novedades Educativas

García, C. (1999), “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. En *Revista Iberoamericana de Educación. N° 19*. Monográfico Formación Docente.

Goetz, J; LeCompte, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata

Huberman, M; Thompson, S. y Weiland, S. (2000), “Perspectivas de la Carrera del Profesor”. En Biddle, B; Good, T. y Goodson, I. (2000), *La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós

Imbernón, F. (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Editorial GRAÖ

Iuri, T. (2000), “La Socialización Profesional de los Docentes Principiantes de Educación Básica.” *Tesis de Maestría. Maestría en Didáctica. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.* (Sede: Universidad Nacional del Comahue) Directora: Susana Barco

Marcelo, C. (2007), “Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes”. *Revista Docencia N° 33.*

Taylor, S; Bogdan, R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires. Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay,* Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN EL CONTEXTO DE CAMBIO DE LOS PLANES DE ESTUDIO PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA E INICIAL. EL CASO DE LA ENS N° 4

Lic. Analía G. Gómez

Lic. Karina Mallamaci

Lic. Sofía Dono Rubio

Escuela Normal Superior N° 4 “Estanislao Zevallos”

analiaggomez@hotmail.com

k_mallamaci@hotmail.com

sdonorubio@hotmail.com

1. Introducción

Cambios curriculares: Las trayectorias estudiantiles como lugar afectado

En el 2009 y por adecuación a la normativa del Consejo Federal de Educación, en la Ciudad de Buenos Aires, se implementaron nuevos planes de estudio para Profesorado de Nivel Primario (PEP) e Inicial (PEI), con su respectivo programa de transición. El cambio, fundamentalmente radicó en la ampliación de la extensión de la carrera de tres a cuatro años, la redefinición de ciertos espacios curriculares y la creación de otros nuevos.

En uno de los documentos de implementación curricular se definen los cambios en términos de,

“...una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación, distintos tipos de unidades curriculares (seminarios, asignaturas o materias, talleres, trabajos de campo), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo” (CABA, resolución N° 6635/12 de nov. de 2009, p. 4).

Hasta el 2008, los Planes de Formación Docente proponían un recorrido de tres años con una carga horaria total 2880 hs para el Nivel Primario y 2772 para el Nivel Inicial. Los espacios curriculares de ambas carreras estaban organizados en tres trayectos con la siguiente distribución de carga horaria:

- El Trayecto de Formación General disponía, para ambos niveles de formación 732 hs cátedra
- Trayecto de la Formación Específica contemplaba para el Nivel Inicial 1224 hs y para el Nivel Primario 1176 hs cátedra

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Trayecto centrado en las Prácticas Docentes estipulaba para el Nivel Inicial 816 hs y para el Nivel Primario 972 hs cátedra.

La Reforma de los Planes dio lugar a una propuesta formativa nueva que mantuvo los trayectos pero aumentó, redistribuyó y equiparó las horas totales que acreditan a cada una de las carreras.

- Trayecto de Formación General pasa a cumplimentarse en 912 hs cátedra para ambas carreras

- Trayecto de Formación Específica propone para el Nivel Inicial una carga de 2013 hs mientras que para el Nivel Primario dispone 1832 hs.

- Trayecto centrado en las Prácticas Docentes establece 975 hs para el Nivel Inicial y 1156 hs para el Nivel Primario.

Puede observarse que el Nuevo Plan propone un incremento significativo en la carga horaria destinada a la formación específica tanto para el Nivel Inicial, que pasa de tener un 44,15 % a un 52% del total de las horas, como para el Nivel Primario que aumenta de un 40,83% a 47% de horas destinadas a este trayecto de formación.

A pesar de que la justificación de la nueva propuesta destaca la incorporación de las prácticas docentes desde el inicio y a lo largo de toda la carrera, el Plan dispone una leve disminución del porcentaje de las horas destinadas a estas prácticas docentes. Las horas se reducen 1,69% para el Nivel Inicial y un 3,75% para el Nivel Primario.

Por otra parte, la nueva *estructura curricular* dispuso para cada trayecto distintas y nuevas unidades curriculares,

“(...) en tanto representan delimitaciones de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo.(...)”

Este diseño curricular prevé distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Las distintas formas que se consideran son: materia o asignatura, seminario, taller, trabajo de campo, prácticas docentes: experiencias de campo, prácticas de la enseñanza y residencia pedagógica” (Plan de estudio para el PEP, 2009, GCBA, p. 10 - 11)

En el mismo apartado, el nuevo plan describe el *régimen académico*¹ que propone, detallando cada una de las unidades curriculares con su carga horaria correspondiente para los alumnos y los docentes, por campo de formación. Incluye además las formas de evaluación, acreditación y la modalidad de cursada, por espacio

¹ Siguiendo la conceptualización de A. Camillioni (1991), entendemos al régimen académico como el conjunto de regulaciones que inciden en la organización de las actividades de los alumnos y configura las obligaciones que es necesario cumplir. El régimen académico afecta al experiencia escolar de los estudiantes y plantean condicionamientos difíciles de modificar, muchas veces generan el abandono o interrupción de las trayectorias.

curricular. La descripción de los espacios curriculares por campo de formación delimita el marco que fundamenta cada espacio curricular, los contenidos mínimos del espacio y los propósitos de su enseñanza; en base a los cuales los docentes deben presentar sus propuestas de cátedra. Por último, establece las responsabilidades, tareas y funciones que le corresponden a cada uno de los actores institucionales por campo de formación: profesores, coordinadores, tutores, etc.

En la introducción del Plan se refuerza la idea de un currículum como intento deliberado y explícito pero abierto y flexible, por medio del cual se trata de llevar a la práctica determinadas intenciones educativas. Se lo presenta como la construcción de una idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza, como un conjunto de principios y acuerdos que se intentarán llevar adelante para luego ser evaluados, dando prioridad al conocimiento y accionar de cada institución particular,

“A partir de ahora, se abre una etapa en la que las instituciones formadoras, con el acompañamiento de la Dirección de Currícula y Enseñanza y de la Dirección de Formación Docente, lideren la implementación y la recontextualización de la nueva propuesta curricular, en diálogo con la permanente revisión de las prácticas de formación” (Plan de estudio para el PEP/ PEI, 2009, GCBA, p. 3)

Esta afirmación da cuenta de que se trataría de una guía para la acción sujeta a prueba, que otorga márgenes a las instituciones para tomar decisiones respecto a los contenidos a ser enseñados. Para dar lugar a este último requisito, el diseño contempla los *espacios de definición institucional* –EDI–, entendidos como aquellos espacios curriculares que,

“(…) permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución. La elección de estos espacios de definición institucional deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y el porcentaje prescripto para los campos de la formación específica y de las prácticas docentes en los que se establece carga horaria de definición institucional.” (Plan de estudio para el PEP, 2009, GCBA, p. 10)

Cabe destacar que los EDI son los únicos espacios formativos cuya definición el plan deja sujeta al criterio y a la reflexión colectiva de cada una de las instituciones de formación docente. Otra decisión que deja al arbitrio de las instituciones o de los propios estudiantes es la combinatoria de materias para armar un recorrido cuatrimestral que posibilite una trayectoria posible de ser cumplida en cuatro años. Es interesante destacar que la cantidad de horas propuestas para el cursado de todos los trayectos “no cabe” en ocho cuatrimestres de seis horas diarias de cursada. Frente a esta situación, cada institución se encontró frente a la necesidad de proponer y recomendar recorridos que de alguna manera garantizara la promoción de maestros en el plazo establecido.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Si bien, el Plan se presenta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones, los distintos apartados dejan poco margen para el ejercicio de la autonomía de las instituciones en la toma de decisiones acerca de los contenidos y sus fundamentos, el régimen de asistencia, la evaluación, la organización de la tareas de las autoridades y de los profesores, etc. Las instituciones se vieron, fundamentalmente obligadas a reordenar sus tareas en función de las nuevas prescripciones.

Así, la puesta en marcha de los nuevos planes provocó cierta sensación de incertidumbre general en las instituciones de formación de maestros. Eran múltiples las tareas que a corto plazo implicaba esta implementación: reposicionamiento de los docentes de planta en distintas áreas curriculares, apertura de concursos para cubrir nuevas cátedras, acuerdos acerca de las definiciones curriculares que le correspondían a cada institución en particular, organización de los distintos espacios curriculares por cuatrimestre y por año de modo que los estudiantes contaran con un trayecto armado que les permitiera cursar todas las materias en el tiempo establecido por el plan, gestión de nuevos espacios físicos que albergaran más cantidad de estudiantes y profesores, entre otras.

En el marco de esta complejidad, surge en la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior N° 4 una preocupación vinculada especialmente al impacto que estos cambios y su implementación tendrían en los recorridos académicos de los estudiantes. Circulaba una percepción compartida acerca de que, particularmente, las trayectorias estudiantiles, sus configuraciones y dinámicas se verían afectadas.

Simultáneamente, la Dirección Operativa de Formación Docente (DOFD) propuso a los institutos del profesorado propiciar la apertura de espacios de análisis e intervención que tuvieran por objeto las trayectorias estudiantiles, atendiendo a los aspectos organizacionales y relativos a la enseñanza que hacen de las trayectorias un recorrido de formación. (Proyecto de Mejora Institucional, DOFD, 2010)

Como respuesta a las necesidades y demandas emergentes, un equipo de docentes de la ENS N° 4 presentamos un proyecto de investigación que se ocupara de describir y comprender las trayectorias de los estudiantes del PEP y PEI a partir de la implementación de los cambios curriculares.

Se partió de suponer que la configuración y la dinámica de las trayectorias estudiantiles adquieren características específicas en el momento de transición de un plan a otro. Asimismo se asumió que la permanencia, el ritmo, y el rendimiento de los recorridos académicos que realizan los estudiantes están signados por sus biografías escolares, personales y por las condiciones materiales y simbólicas con las que inician y transitan la carrera. A partir de estos supuestos, el interés se focalizó en comprender los recorridos académicos de los estudiantes, las estrategias a las que apelan para construirlos, las formas que adquieren, los factores que los determinan, y el significado que los mismos estudiantes le atribuyen.

2. El estudio de trayectorias. Abordaje teórico conceptual

El recorrido realizado por el estado del arte, posibilita distinguir distintos encuadres teóricos desde los cuales se abordan las trayectorias estudiantiles.

Greco y Nicastro (2012) reconocen que éstas pueden estudiarse considerándolas como producto de una estructura organizativa de formación ó como uno de los componentes de dicha estructura. Desde esta segunda perspectiva, las formas diversas y heterogéneas que asumen las trayectorias no se explican sólo por causas individuales; por el contrario las características de estos recorridos serían un componente más entre otros que van dando forma a la experiencia educativa de una organización. Entre esos otros componentes se encontrarían las trayectorias de los docentes, los diferentes dispositivos con los que cuenta la institución.

En la misma dirección, una perspectiva complementaria es la que propone Santillán (2007, 2008) al sostener que las trayectorias educativas se configuran en el marco de la tramas relacionales de intervención social que articulan complejamente a distintos actores sociales y políticos, cuya emergencia se vincula con procesos específicos de conflictividad social y recomposición de las formas políticas y organizativas de los territorios de pertenencia de los estudiantes.

Desde este enfoque, Santillán (2007, 2008), Cols (2008), Briscioli (2008) Nicastro y Greco (2012), proponen una lectura alternativa que matiza la relación estructura – disposiciones de los agentes. En sus estudios demuestran que los agentes construyen trayectorias educativas disímiles, a pesar de partir de condiciones materiales y simbólicas similares, y de contar con una oferta educativa relativamente homogénea. Estos autores evidencian que en la constitución de las trayectorias escolares intervienen diversos factores no estructurales cuya riqueza es importante indagar.

Estas perspectivas de trabajo, tienen anclaje teórico en los conceptos de *estrategia y trayectoria* de P. Bourdieu (1996, 1997)²

El estudio que se presenta concibe a la trayectoria como “*un recorrido, un camino en construcción permanente (...) No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación*” (Nicastro, Greco, 2012, p. 23)

Se analizan las trayectorias estudiantiles desde esta perspectiva teórica compleja según la cual los recorridos se configuran tanto a partir de la estructura social y organizativa de la que participan los estudiantes; como de sus

² En la perspectiva de Bourdieu, el comportamiento de los sujetos en el marco de los juegos estructurados que constituyen los campos sociales, no resulta pasivo, sino que desarrolla *estrategias* de apropiación de capitales específicos que tienen por objetivo el mantener o mejorar su posición social en el espacio de posiciones incrementado su volumen total de los distintos tipos de capital. La estrategia es el producto del *sentido práctico* o *sentido del juego* aprendido en el curso de los aprendizajes sociales a los que el sujeto es sometido desde su infancia, los cuales están históricamente determinados. Por su parte, la noción de trayectoria le permite dar cuenta de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se mueve. La trayectoria supone temporalidad, cambios.

propias acciones como actores sociales. La estructura social da cuenta de las condiciones materiales y simbólicas en las que el sujeto se desarrolla. La estructura organizativa comprende la propuesta curricular, el régimen académico, el proyecto educativo institucional, las condiciones materiales que ofrece la institución, los dispositivos de apoyo que brinda la institución. Por su parte, las acciones de los agentes y sus disposiciones son resultado de las *estrategias* que éstos ponen en juego para organizar su recorrido académico, con relativa independencia de las reglas establecidas por la estructura organizativa y social más amplia, así como las narraciones que le dan sentido a este recorrido. Este encuadre exige a su vez considerar la construcción del recorrido en contexto, entendiendo al mismo como una configuración temporo- espacial/social que se delimita a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado (Achilli, 2000). De este modo, las trayectorias estudiantiles se entienden sólo en una trama de interacciones con otras trayectorias -sociales, familiares, migratorias, educativas previas, etc -, con distintas organizaciones de pertenencia social del sujeto; y en su devenir temporal. Así, el carácter temporal del análisis de las trayectorias remite a que la focalización en el aquí y ahora recupere los recorridos pasados y la proyección hacia el futuro.

Por último, recuperar las trayectorias a través de entrevistas en profundidad posibilita reconstruir los sentidos que los actores elaboran de sus propios recorridos formativos, permite adentrarse en los significados que le atribuyen y en la trama de relaciones en que los sitúan.

3. El estudio de trayectorias. Acerca del tipo de diseño y la metodología empleada

- Fundamentos teórico – epistemológicos

El proyecto de investigación que presentamos se propone, a partir de una pregunta abierta e inicial, describir y comprender las características que asumen las trayectorias de los estudiantes del PEP y PEI a partir de la implementación de los cambios curriculares que tuvieron lugar en el año 2009, las estrategias que ponen en juego para estructurar los recorridos académicos y los sentidos que asumen para los propios estudiantes.

El problema, el objeto y los objetivos inscriben al proyecto dentro de una **lógica³ cualitativa**, caracterizada por los propósitos de “*comprender holística y dialécticamente por qué un hecho social deviene de esta manera y no otra. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada (...) busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como la historia de vida, la observación participante, las entrevistas abiertas*” (Sirvent, 2002, p. 9). Por su parte, Denzin y Lincoln refuerzan esta concepción sosteniendo que la lógica cualitativa “*es apropiada cuando el investigador se propone investigar la*

³ Se entiende por lógica de investigación a “las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: la formulación de la/s pregunta/s de investigación del problema a investigar; cómo se accede al conocimiento de ello y qué resultados obtener” Achilli, E. (1992, p.9)

construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (Denzin y Lincoln, en Wainerman, C. y Sautú, R., 2001, p.190)

Específicamente, dentro de esta lógica, se apela a la *teoría fundamentada en los datos* o *grounded theory*, como analítica de intelección basada “*en la premisa de que la teoría (...) es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social. (...) La teoría se desarrolla conscientemente en íntima relación con los datos*” (Kornblit 2004, p. 47)

Sagastizabal, A. y Perlo, C. (2006) sintetizan los supuestos de la lógica cualitativa esgrimiendo que, desde un nivel ontológico, concibe a la realidad social como dinámica, global y construida en un proceso de interacción. A un nivel epistemológico privilegia la inducción y la interpretación, focalizando cuestiones de significados, ideas, valores, interacciones verbales, prácticas culturales, cambios sociales. Finalmente a nivel técnico - metodológico propone técnicas orientadas a vivenciar y a indagar mediante el trabajo de campo, la recolección y el análisis de datos válidos, reales y profundos; asumiendo y explicitando la relación sujeto – sujeto que se establece.

En relación a esta última dimensión, la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información, se reconstruyen los recorridos académicos mediante el análisis de datos secundarios obtenidos de las fichas académicas de los estudiantes y se cuantifican a fin de distinguir tipos de trayectos. Este abordaje inicial encuentra fundamento en la misma lógica cualitativa, en tanto el trabajo desde este encuadre “*...no significa que no se cuantifique, ni que no se utilicen estadísticas. Es más, será preciso establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la extensión de la realidad observada, aunque la intención del estudio de dicha realidad esté dada por la interpretación cualitativa que se pueda realizar*” (Sagastizabal, A. Perlo, C. 2006, p. 77). Por su parte, la indagación sobre las formas y los motivos que llevan a los estudiantes a organizar su propia trayectoria, así como el significado que le atribuyen a la misma, se efectúa a través de entrevistas en profundidad a cursantes de los distintos tipos de trayectos, reconocidos en la tipología estructurada inicialmente mediante la cuantificación de variables reconstruidas con datos de las fichas académicas.

Para el análisis de la información se utilizan las herramientas ofrecidas por el método comparativo constante desarrollado por B. Glaser y A. Strauss (1967). Se trata de un método, propio de la investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos. Los autores señalan como características generales del método comparativo constante, el respeto por la realidad externa como fuente de información, la posibilidad de prever orientaciones para el proceso de construcción del objeto, la disponibilidad de herramientas para trabajar con la doble hermenéutica -interjuego

dialéctico entre los significados que los actores le dan a la realidad y la interpretación que realiza el investigador-. Por su parte, el método le asigna a la teoría un doble papel: constituirse como una herramienta para facilitar una teoría emergente del análisis de la realidad y al mismo tiempo permitir que el investigador se acerque a la realidad con un marco teórico de referencia que influye en la mirada que tiene de dicha realidad, por lo que se torna necesario hacerlo consciente, objetivarlo. Este método es usado juntamente con el muestreo teórico, sea para recoger nuevos datos o en datos cualitativos previamente recogidos o compilados. El muestreo teórico consiste en el proceso de recolección de datos por el cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza la información. El muestreo está controlado por la teoría emergente, bajo el criterio de relevancia teórica. Así el muestreo teórico no requiere la más completa y posible cobertura sobre la totalidad del grupo investigado sino la recolección de datos sobre las categorías para la generación de propiedades de esas categorías y para la construcción de nuevas hipótesis (Op. Cit)

A partir del empleo de estas herramientas y dada la etapa por la que atraviesa la investigación que presentamos, se esperan identificar algunas regularidades o “núcleos semánticos” con la intención de incluir bajo denominaciones comunes los diversos referentes a través de los cuales los entrevistados atribuyen sentido a sus experiencias particulares.

Por otra parte, es importante destacar que el proyecto de investigación y la conformación del equipo encargado de llevarlo adelante tienen origen en el marco institucional de la escuela, a partir de un proceso de cambio que enfrentó a los distintos actores a nuevos desafíos y exigió diseñar estrategias para dar respuestas a múltiples necesidades emergentes. En esta dirección, la investigación busca profundizar la comprensión de la realidad con el fin de aportar conocimiento contextualizado, a modo de herramienta reflexiva para guiar acciones que posibiliten optimizar las trayectorias estudiantiles. Esta finalidad y los sujetos que llevan adelante la investigación -docentes de la misma institución-; encuadran el proyecto en el marco de la investigación – acción, inscripta en la lógica cualitativa. Carr y Kemmis (1988) definen este tipo de investigación como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad de sus prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.

- La “trastienda de la investigación” o acerca de cómo se lleva adelante el proyecto.

Los supuestos epistemológicos y metodológicos presentados orientan el trabajo concreto a partir de cual se desarrolla el proyecto.

El diseño de investigación comenzó a elaborarse en el año 2011, momento en el que se constituyó el equipo de investigación. A partir de la situación problemática se focalizó el objeto de investigación mediante una pregunta general y abierta,

¿Qué características asumen las trayectorias académicas estudiantiles a partir de la implementación del nuevo Plan de Estudio?

Asimismo, se precisaron los objetivos iniciales del trabajo,

- Describir las características de las trayectorias académicas estudiantiles a partir de la implementación del nuevo Plan de Estudio

- Reconocer los posibles factores que condicionan los distintos trayectos académicos a partir de la implementación del nuevo Plan de Estudio

- Comprender las estrategias que los estudiantes ponen en juego a la hora de construir sus recorridos académicos y los sentidos le otorgan a esa construcción.

Una vez focalizado el objeto a partir de la pregunta y los objetivos, la tarea se centró en decidir acerca la selección del grupo sobre el que se empezaría a indagar. El nuevo Plan afectaba de diferente manera a las cohortes de ingresantes 2009, 2010 y 2011 de cada cuatrimestre. Los alumnos de la cohorte del año 2009 iniciaron la cursada “firmando un cheque en blanco”, es decir, sabían que cursarían su carrera dentro de un nuevo plan pero sin tener certezas acerca de cuáles serían las materias ni sobre su distribución a lo largo de los cuatro años, tampoco se precisaban los contenidos ni las formas de cursada, lo que implicó que vivenciaran un clima de marcada incertidumbre. Los ingresantes del 2010 comenzaron a cursar con una estructura más definida respecto de la oferta académica pero aún faltaban precisarse los espacios de definición institucional-EDI-. Por su parte, quienes empezaron el profesorado en el año 2011 se encontraron ya con un plan puesto en marcha y con la oferta de espacios curriculares organizada en su totalidad.

El análisis de esta situación llevó a que se eligiera, en primer lugar, a los estudiantes ingresantes del año 2009 con el fin de analizar sus trayectorias. La elección se fundamentó en dos supuestos: En primer lugar, se consideró que las trayectorias de estos estudiantes, sus dinámicas y estrategias de construcción podrían visualizarse con mayor grado de definición que las de los alumnos de otras cohortes debido a que habían realizado un recorrido temporal más extenso por los nuevos planes de estudio. Al mismo tiempo, se estipuló que el proceso de cambio del Plan de Estudio había tenido un impacto de mayor intensidad sobre las trayectorias de estos estudiantes debido a las condiciones en las que comenzaron la cursada.

A partir de la elección de este primer universo de indagación, comenzó una exploración sobre la información disponible y las posibilidades de abordaje. Se determinaron tres posibles fuentes para determinar las cantidades

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

reales de inscriptos y cursantes pertenecientes a las cohortes del 2009: el legajo de cada estudiante, el cuaderno de inscripción perteneciente a bedelía del nivel terciario y la base de datos - programa administrativo que recopila y almacena datos de los alumnos-. Con los datos proporcionados por estas fuentes se cuantificó la permanencia, el abandono y la intermitencia en el recorrido académico de los alumnos de la cohorte 2009. Se elaboró una descripción cuantitativa de la matrícula de ambos profesados – Inicial y Primaria- que contemplaba las continuidades, los abandonos y las intermitencias a partir de la implementación de los nuevos planes. Se conceptualizó como cursada intermitente a la de aquellos alumnos que alternaban cuatrimestres en los que se inscribían por lo menos en una materia, con otros en los que no se inscribían a ninguna.

En la búsqueda de reconstruir y reflexionar sobre las trayectorias estudiantiles, en primer lugar se confeccionaron recorridos académicos concretos a partir de datos secundarios contenidos en las fichas académicas. Estas fichas son documentos que describen el recorrido de cada alumno dentro de la institución. Las mismas especifican las unidades curriculares cursadas y las aprobadas con la calificación correspondiente, la fecha de examen, el libro y folio donde quedan asentados estos datos. La cuantificación de esos datos por alumno y por cuatrimestre, posibilitó la elaboración de cuatro tipos posibles de recorridos académicos en función de la cantidad de materias aprobadas por los estudiantes. Se consideró trayectoria ideal a la del estudiante que aprueba el total de las materias ofrecidas como un módulo completo para una comisión durante un cuatrimestre, pero con la intención de ahondar en la complejidad de la construcción de cada trayectoria. En base a esta consideración teórica, se establecieron cinco tipos de recorridos basados en los siguientes rangos de aprobación: 1) Estudiantes que aprueban entre el 100 y el 80% de las materias propuestas; 2) Estudiantes que aprueban entre el 79 y el 60% de las materias propuestas, 3) Estudiantes que aprueban entre el 59% y el 40% de las materias propuestas, 4) Estudiantes que aprueban entre el 39 y el 20% de las materias ofertadas y, 5) Estudiantes que aprueban entre el 19 y el 0 % de las materias incluidas en el módulo.

Estos tipos se constituyeron en el insumo para el armado de un muestreo intencional y teórico a partir del cual se tomaron las entrevistas semi estructuradas a estudiantes pertenecientes a cada uno de los tipos. Si bien la cantidad de entrevistados de cada rango se determinó a partir de la necesidad de ahondar en la comprensión de algunas categorías emergentes de los primeros análisis, esta intencionalidad encontró un obstáculo en accesibilidad a estudiantes del tipo 4 y 5, que en general habían abandonado la carrera por muy diferentes motivos y no estaban prestos a dar una entrevista.

Se realizaron hasta el momento un total de 20 entrevistas a estudiantes y se inició la realización de entrevistas a profesores, bedeles y personal de conducción.

A partir de las herramientas que aporta el método comparativo constante se está examinando el material empírico proporcionado por las entrevistas, comparando los distintos incidentes e incluyéndolos, en base a sus semejanzas bajo una misma categoría. Comparando las categorías con nuevos incidentes emergen propiedades de cada categoría. Se están realizando los análisis tanto al interior de cada categoría y de sus propiedades como de las relaciones entre las mismas, con la intención de identificar categorías más abarcativas y comprensivas en un proceso de abstracción creciente. Este trabajo de análisis está en curso actualmente.

Con el fin de hacer viable estas operaciones, se prevé la elaboración de una matriz en la que se organizarán los datos significativos obtenidos, según las categorías de análisis. Esta matriz permitirá sistematizar la información, especificar los pasos a seguir, definir en qué dirección profundizar el análisis y delimitar algunos conceptos teóricos iniciales.

4. Estudio de trayectorias. Hacia la comprensión del proceso de construcción. A modo de conclusión y nuevo punto de partida

Se comparten en este apartado los primeros análisis realizados que ponen en diálogo, con el apoyo de las herramientas del método comparativo constante, el marco referencia teórico con el material empírico recuperado mediante las entrevistas a estudiantes.

Retomando los postulados de Santillán (2007), cabe advertir que en las construcciones de sus trayectorias los jóvenes reeditan los sentidos y percepciones vinculados a sus experiencias sociales y escolares pasadas, presentes y futuras. Se trata de recorridos que se constituyen en el tiempo sin sentidos prefigurados. Los relatos de los estudiantes – ingresantes a los PEP y PEI 2009- permiten recuperar las narrativas mediante las cuales los actores construyen el sentido que les asignan a sus recorridos académicos. Estas narrativas reactualizan sus trayectorias biográficas y formativas pretéritas en sus recorridos estudiantiles actuales,

“...La escuela donde yo iba era bastante exigente y en comparación creo que fue importante (...) Y a mí me sirvió porque al entrar al profesorado tenía un régimen de estudio, estaba acostumbrada a sentarme a estudiar, leer y organizarme con resúmenes, a estudiar para los parciales y eso me ayudó bastante”

“Elegí el profesorado, creo que por mi familia, todos en la misma rama, docencia”

“Otra cosa que me aportó un montón, yo participaba como voluntaria en el Centro Cultural del barrio y dábamos apoyo escolar y actividades recreativa. Estuvo buenísimo y me aportó mucho para el manejo de grupos, el reconocimiento de realidades diferentes”

En estos relatos se puede observar también el modo en que las trayectorias educativas se estructuran a partir de tramas relaciones en las que se articulan distintos actores sociales: escuela, familia, organizaciones barriales, etc.

Este tipo de análisis relacional permite centrar la mirada sobre las formas que toman las interacciones de los actores sociales con las tramas que estructuran y condicionan la configuración de sus trayectorias. Las relaciones que los estudiantes establecen con el mundo del trabajo formal e informal, por ejemplo, afectan la toma de decisiones con respecto a su propio trayecto de formación.

“...tuve que cambiar de turno porque necesitaba trabajar...”

“...yo me cambié para la mañana, y así podía hacer las prácticas antes de entrar a mi trabajo y además podía cursar alguna materia por la tarde como para compensar las que en algún momento había abandonado...”

“...Cursábamos entre 8 y 9 materias, algunos cuatrimestres 7, aprobábamos todas, si dejé alguna fue por el trabajo...”

El papel de la familia también ocupa un lugar relevante, tanto para los estudiantes que viven con sus padres o familia de origen como para aquellos que constituyeron la suya propia. Esto lo explicitan en sus relatos,

“...es muy importante el apoyo de la familia, que valoren la profesión que elegiste, que te alienten. Tener las necesidades cubiertas (...) nuestra familia nos banca en todo sentido. Eso es fundamental...”

“...mi marido consiguió un buen trabajo y yo me quedé sin trabajo. Y ahí decidí estudiar. Le dije a mi marido ¿Qué te parece si vuelvo a estudiar? Lo que quieras!...Y quise estudiar docencia (...)”

Por otra parte, se advierte que el inicio del recorrido académico por el profesorado es para muchos de los estudiantes entrevistados resultado de un “segundo intento” por obtener un título profesional de nivel superior. Supone una segunda elección que se enmarca en ciertas concepciones sobre lo que es estudiar para y ser docente. Una de las entrevistadas sostiene al respecto que,

“...en la década de los 90’ estaba muy desprestigiada la carrera docente, hoy no siento que sea así (...). Yo era buena alumna y mi familia me decía que daba para más, que podía elegir algo mejor, fue así que entré al CBC...”

Otra percibe que,

“La gente quizás piensa que haces el Profesorado de Inicial y te preguntan ¿ qué estudias a recortar papel glasé?...”

En estas palabras cobra sentido la concepción de J. Ezpeleta y E. Rockwel (1983) que sostienen que la escuela es el producto de una permanente construcción social. Estas explicaciones ligadas a las experiencias

individuales de cada estudiante explicitan al mismo tiempo construcciones sociales que las trascienden y las vinculan a determinados sentidos de lo que es formarse para ser docente.

Más allá de estas características que pueden ser comunes distintas trayectorias estudiantiles en ámbitos de formación docente, los entrevistados comparten la particularidad de que inician su trayecto de formación en el marco de la implementación del nuevo Plan. Las características que presenta este proceso posibilitan comprender el impacto que tuvo sobre las trayectorias académicas de alumnos de ambos profesorados. Miembros de la conducción de la ENS N° 4 recuerdan que,

“...en el curso introductorio lo único que le pudimos asegurar a los ingresantes fueron los cuatro años de carrera, pero no se les podía decir que iban a cursar...”. Por tal motivo se les pide a los ingresantes firmar un acta compromiso mediante la cual debían aceptar la extensión de la carrera a cuatro años y el cursado de espacios curriculares que se acordarían a lo largo del 2009 entre los Regentes de los Institutos de Formación y entre los Regentes y la Dirección de Currículum.

Los estudiantes reconocen las dificultades propias a las que los enfrenta esa estructura organizativa (Nicastro, Greco, 2009) coyuntural. Así lo expresan,

“El primer año como estaba todo establecido por el otro plan no tuvimos problemas, estos ocurrieron cuando se ensamblaron los planes nuevos. No sabías si tenías que hacer una materia que había cambiado de nombre... La complicación se dio en el inicio del año 2010 porque cuando nos vinimos a inscribir había materias que ya las teníamos hechas, esa carga horaria ya estaba ocupada y no podíamos hacer alguna de otro módulo”.

“Mis compañeras me explicaron que los EDI son obligatorios (...). El tema de los EDI las retrasó porque pasaron dos años sin saber que existían y ahora tienen que meter seis; y la mayoría de ellas los dejaron para el final porque recién ahora están ofrecidos”

“Fundamentalmente (el principal obstáculo es) la sobrecarga, tanta cantidad de materias (...) la cantidad no te garantiza estar bien preparada, son un montón de cosas que se ven por arriba o que se repiten, contenidos similares”

“...Lo malo es que tiene una estructura de secundario, un horario fijo, te cuentan faltas, llegadas tarde, hay mucha rigidez (...) Te da bronca porque es como que no te reconocen como adulto y eso se contradice con la manera en que se supone que tenés que ser como docente...”

El cambio de plan se presentó como rígido y caótico. La puesta en marcha generó que la estructura organizativa se volviera incierta. La dinámica de estar cursando un plan que se iba delineando sobre la marcha, limitó las posibilidades de realizar elecciones en el recorrido de formación en función de los intereses y necesidades de los estudiantes. Los alumnos señalan como obstáculos a la construcción de sus trayectorias la ausencia de una

propuesta curricular y de régimen académico establecidos desde el inicio de su carrera; y la rigidez que asumen ambos al momento de las definiciones. Otra dificultad la encuentran en el impacto de los cambios sobre la infraestructura espacial existente. La extensión de los años de cursada y el incremento de materias no contempló los espacios concretos en los que se iban a albergar a casi el doble de profesores y estudiantes.

“Yo antes sentía que teníamos nuestro propio espacio, se había hecho hasta un tercer piso. Ahora nos mandan a aulas de primaria”

Al mismo tiempo, los estudiantes reconocen algunos dispositivos de apoyo brindados por las políticas nacionales y jurisdiccionales de formación docente y otros particulares de la institución como facilitadores en la construcción de las trayectorias. Respecto de los provenientes de las esferas de gobierno, destacan el *Plan Aprender Trabajando* subsidiado por el INFOD y las becas de ayuda económica que brinda el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires,

“Yo quiero repetir la experiencia del Plan Aprender Trabajando (...) estamos esperando, está muy buena la propuesta, te ayuda a organizarte a relacionar lo que estudias con la realidad...”

“...tenemos la beca (aquí hacen referencia a becas de ayuda económica), eso también nos condiciona, porque hace que podamos mantener el promedio y así no perderla. Nos ayuda para poder dedicarnos totalmente, para tener materiales...”

Respecto de los dispositivos institucionales, cabe aclarar que el equipo de conducción de la ENS N° 4 realizó una compleja articulación de las instancias curriculares del nuevo Plan, logrando proponer trayectos en los que todas las instancias, incluidas las prácticas docentes, pudieran ser cursados en 4 años y en un solo turno. Esto se logró utilizando las séptimas horas de cada jornada, fragmentando las materias con carga horaria de seis horas, proponiendo instancias de cursado virtual y semi presencial, entre otras decisiones. Por otra parte, fue intenso el trabajo de orientación a los estudiantes para el armado de los recorridos, de acuerdo a sus circunstancias particulares. Así es que los estudiantes destacan,

“...La regente sabe quiénes somos, ayuda, y a pesar de que es una institución grande parece más chica porque nos conocen, no sos un número; saben tu nombre. No sé para mí es importante (...) Son importantes también los grupos que se arman, sentís pertenencia...”

“La conducción es lo mejor del Normal 4, te escucha, resuelve todos los problemas. Te tratan como a una persona, atendiendo cada caso...”

Por último, es importante recuperar que los agentes desarrollan acciones resultantes de *estrategias* que ponen en juego para organizar su recorrido académico, con relativa autonomía de las reglas establecidas por la estructura

organizativa y social más amplia (Bourdieu, 1996). De las entrevistas surgen algunas de estas estrategias que denominamos en principio “estrategias independientes”,

“...Lo que es bueno es que somos 10 que nos manejamos en grupito, estamos siempre juntas y por suerte pudimos hacer todo en el tiempo que te marca el plan, ayudándonos entre nosotras...”

“...Y siempre estamos las cuatro, nos juntamos para estudiar, si a alguna le va mal la ayudamos...”

Estos primeros análisis constituyen un punto de partida para pensar las trayectorias en la trama de la complejidad en la que se constituyen, ámbito privilegiado en el cual pueden comprenderse, a fin de reflexionar sobre el lugar que los profesores y las instituciones tenemos en el proceso. Así se podrán articular estrategias que posibiliten un acompañamiento enriquecedor.

Bibliografía

Achilli, E. (1992) *Las lógicas de investigación social*. Escuela de Antropología- Universidad Nacional de Rosario. Versión mimeo.

Bourdieu, P. (1996) *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona

----- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

Briscioli, B. (2008) “Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares”. Disponible en: www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/.../41%20-briscioli.pdf

Camillioni, A. (1991) “Alternativas para el régimen académico”, en *Revista Iglú* N° 1, Buenos Aires.

Carr, W. Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.

Cols, E. (2008) “La formación docente inicial como trayectoria”. *Documento de trabajo realizado en el marco del ciclo de desarrollo profesional de directores*. INFD. Mimeo.

Rockwell E. y Ezpeleta J. (1983) “La escuela. Relato de un proceso de construcción inconcluso”. Sao Paulo, Ponencia presentada en reunión de CLACSO.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.

Kornblit, A. (2004) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Ed. Biblos.

Nicastro, S. Greco, M. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens, Rosario.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Sagastizabal, M. A. Perlo, C. (2006) *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Ed. La Crujía, Buenos Aires.

Santillán, L. (2007) “La ‘educación’ y la ‘escolarización’ infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. 12, número 034, COMIE, Distrito Federal, México. pp. 895-919.

----- (2008) “Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad” En *Propuesta Educativa* N° 30. Buenos Aires.

Sautu, R. (2001) “Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales”. En Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.) *La trastienda de la investigación*. Lumiere, Buenos Aires.

Sirvent, M. T. (2002) *El proceso de investigación*. OPFyL, Buenos Aires.

Documentos

GCBA Secretaría de Educación DFD (2010) *Proyecto de Mejora Institucional*. Buenos Aires.

----- (2009) *Documentos de Implementación Curricular*. Resolución N° 6635/12 de Nov.

----- (2009) Plan de estudio para el Profesorado de Enseñanza Inicial / Plan de estudio para el Profesorado de Enseñanza Primaria. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –DINIECE (2004) “Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país”. *Proyecto DINIECE – UNICEF. Seguimiento y monitoreo para el desarrollo temprano*.

ANÁLISE POLÍTICA DE PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARANÁ (BR)

Luzia Franco Duarte¹

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE)

Luzia_fd@hotmail.com

Janaína Aparecida de Mattos Almeida²

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/UERJ)

jjana2005@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A luta e conquista de espaços e tempos direcionados à formação em serviço dos professores da Educação Básica explicita historicamente a constituição de uma esfera intelectual e prática desses sujeitos para (auto) formação pedagógica. Envolve condições para o desenvolvimento de reflexões acerca das condições de trabalho e do contexto organizacional que a escola capitalista delega ao papel do professor: para dinamização de práticas pedagógicas, desde a formalização dos passos didáticos até as influências do entorno político, histórico, científico, econômico e cultural que a ação didática carrega intencionalmente, já que esta não se resume a meros procedimentos metodológicos. A formação inicial e continuada do professor da escola pública abrange o processo de administração e organização do trabalho pedagógico e as concepções de ensino e aprendizagem concentradas na natureza sócio-histórica de um processo societal.

Nesse sentido, o interesse de analisar criticamente as propostas governamentais para a formação inicial e continuada do magistério implica em investigar como as atividades de qualificação do serviço dos professores da rede de ensino do Estado do Paraná durante a primeira década do século XXI, ora cumpriram a lógica dos interesses do Estado capitalista, ora avançaram na perspectiva da emancipação social e humana do trabalho docente materializando uma práxis pedagógica engajada na superação ou minimização dos efeitos alienantes no modo de produção capitalista.

Problematiza-se, em conformidade, com os pressupostos do materialismo histórico e dialético na tentativa de analisar até que ponto as políticas públicas voltadas a educação da classe trabalhadora da escola identificam-se na constituição de tempos e espaços para (re) produção e

¹ Pedagoga nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mestranda em Educação pela UNIOESTE.

² Docente no colegiado de Pedagogia da UNIOESTE. Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

também emancipação à vida social do modo de produção capitalista. Assim, as reflexões contidas no texto resultam de inquietações desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná pelas pesquisadoras. Além disso, a temática de estudo está redimensionada em uma dissertação de Mestrado em Educação e em uma tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, ambas em andamento.

Para isso, a metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Nesse sentido, “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, e a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

O referencial marxista-dialético (MINAYO, 2010, p.17) permitiu a análise dos contextos históricos norteadores das políticas públicas educacionais, o apontamento dos determinantes socioeconômicos nos fenômenos formativos dos docentes no Brasil, a identificação das relações sociais no modo de produção capitalista com a compreensão das representações sociais voltadas para as especificidades do processo de formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná.

A análise, de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida nos limites deste artigo científico, mostra-se enquanto possibilidade de “[...] questionar a tese da descontinuidade de políticas e traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governos” (SHIROMA, 2011, p. 33). Isso porque o campo da formação de professores exige a formulação e implementação de uma “[...] política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada” (FREITAS, 2004, p. 107).

Desse modo, cabe explicitar que o contexto eleitoral de 2002 criou condições para as vitórias “[...] de Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB/PR), eleito governador do Estado do Paraná e Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República” (ALMEIDA, 2006, p. 159). Ambos faziam oposição aos governos neoliberais, em seus discursos propunham transformações significativas à vida em sociedade, “[...] nas suas respectivas plataformas, levantaram a bandeira da educação como direito de todos e dever do Estado” (ALMEIDA, 2006, p. 159).

Para fins didáticos e com a necessidade de promover um debate rico em contribuições à temática de análise, o texto estrutura-se em dois momentos: o primeiro volta-se à política nacional de formação de professores; e o segundo aprecia a configuração de uma formação que valoriza o professor da rede estadual de ensino. Nas considerações, fomentam-se outras inquietações para um

olhar crítico às condições vigente de formação em serviço dos professores paranaenses face à conjuntura brasileira.

2. A EDUCAÇÃO DO BRASIL NO GOVERNO LULA: ALGUNS APONTAMENTOS

O governo Lula (2003-2010) para a educação brasileira teve como lema: Uma escola do tamanho do Brasil. Nesse sentido, de acordo com a análise realizada por Aguiar (2010, p. 723), iniciativas e ações do Governo Lula mostraram-se empenhadas em efetivar os objetivos e metas propostos no Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), através da criação de universidades federais; da ampliação e interiorização de vagas nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior); da criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; da contratação de professores e técnicos para as universidades e escolas técnicas; de condições de formação e qualificação de professores da educação básica; de elevado investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores.

Segundo Aguiar (2010, p. 723), inúmeras ações articuladas entre a União, Estados e Municípios buscaram materializar um conjunto de políticas para tratar da Educação Básica, dentre as quais, uma iniciativa que merece destaque foi a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo governo federal. Ele relaciona um conjunto de ações articuladas à Educação Básica, Profissional e Superior sob o lema de “Educação de Qualidade para todos” mediante o estabelecimento de metas a serem cumpridas nas esferas municipal, estadual e federal (ORSO, 2010, p. 1).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, foi sistematizado em mais de 40 programas, no discurso oficial apresentou-se como uma política pública do Ministério da Educação de visão sistêmica sobre a educação brasileira, não restringida a um caráter instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), mas que trazia em seu bojo uma perspectiva de educação harmonizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394/96), elencava os sujeitos com cotas responsáveis pela efetivação desse processo: Estado, escola pública, e os próprios indivíduos. Essencialmente, um documento de caráter norteador da educação básica, da educação superior, da educação profissional e tecnológica e da alfabetização (BRASIL, 2007, p. 4-7).

Saviani (2009, p. 25), analisando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), expôs a necessidade de um PDE na educação brasileira, e ao mesmo tempo, desenvolveu críticas profundas que estão arraigadas nessa política educacional, como a singularidade prática instrumentalizada pelos programas que mais se caracterizam como um conjunto de metas imbricadamente relacionado

ao Compromisso de Todos pela Educação, do que como desdobramentos de um Plano de Educação para o Brasil.

Dessa forma, devido a implementação do Plano de Desenvolvimento a política educacional de formação inicial e continuada do professor em nível nacional, estadual e municipal, a partir do ano de 2007, redimensionou a relação entre os níveis educacionais, principalmente entre o ensino superior público e a educação básica calcada no pressuposto de quanto “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p.10).

Medeiros e Oliveira (2011, p. 3) apontam como as políticas de educação a distância voltada à formação de professores da educação básica, durante o governo Lula (2003 a 2010), “[...] se pautaram pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino”. Com isso, os estudos de Antunes (2011) apontam que durante o governo presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), sempre houve uma grande preocupação com a questão da formação de professores, entretanto, “[...] as políticas engendradas no sentido de fomentar ações de formação continuada pouco ou nada contribuíram para melhorar o desempenho dos alunos” (ANTUNES, 2011, p. 57) aferidos em avaliações de larga escala. Desse modo, a seguir, expõe-se os pilares do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

2.1 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

No ano de 2007, estados e municípios desenvolveram Planos de Ações Articuladas (PAR) que visavam “[...] assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica”, sem a devida formação pedagógica, por meio dos arranjos educacionais coordenados pela Secretaria de Estado de Educação com o envolvimento das administrações municipais e das instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p. 6). Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009, teve por objetivo central “[...] organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais” (BRASIL, 2009, p. 6). O decreto previa que os planos estratégicos fossem formulados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O documento oficial do PARFOR (BRASIL, 2009, p. 8) em sua totalidade teve por objetivo apresentar a demanda pela Política Nacional e a necessidade do Plano através da exposição de uma planilha de vagas. Com destaque especial, segundo o Plano seriam oferecidos pouquíssimos cursos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

de formação pedagógica, pois somente havia uma “[...] pequena demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício com financiamento especial do Ministério da Educação”. Há também alusão no Plano em futuramente receber apoio específico do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para ampliar o atendimento e preenchimento de vagas a professores em exercício pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de financiamento especial e específico para efetivação das atividades pelo Ministério da Educação.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009, p. 6) constituiu-se como uma ação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao mesmo tempo em que refletiu a articulação entre o Ministério da Educação, as próprias instituições públicas de Educação Superior e as Secretarias estaduais e municipais como enfrentamento e cumprimento aos marcos legais, propostos na LDBEN de 1996, no que se refere à formação dos professores da educação básica, mediante estratégias diferenciadas e arranjos educacionais.

A criação e regulamentação do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica visam oferecer cursos superiores públicos e gratuitos, destinando-se aos professores em exercício nas escolas públicas municipais e estaduais. O Plano atendia “[...] municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias” (BRASIL, 2009, p. 7).

Os cursos de primeira licenciatura contêm carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação. Na segunda licenciatura, a carga horária varia de 800 a 1.200 horas para professores que lecionam fora da área de formação e há também os cursos de formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009, p. 7).

A Resolução do Conselho Nacional de educação n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabeleceu diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. São cursos voltados a professores da escola pública que atuavam pelo menos cerca de três anos em área diferente da sua formação superior na educação básica. A carga horária mínima vai de 800 horas, quando “a segunda licenciatura pretendida pertence à mesma área do curso de origem”, e de, no mínimo, 1.200 horas, se a segunda licenciatura pertencer a uma área distinta do curso de origem, sendo que não passariam do teto de 1.400 horas (BRASIL, 2009, p. 8).

Na primeira etapa, os 21 estados com adesão ao Plano foram: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2009, p. 7).

No conjunto total, nos referidos estados seria ofertada cerca de 330 mil vagas, alguns cursos com início no segundo semestre de 2009 e outros previstos para os anos de 2010 e 2011 (BRASIL, 2009, p. 7). Além disso, as instituições formadoras que participassem do plano receberiam “[...] recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014” (BRASIL, 2009, p. 7).

O PARFOR, mediante a criação de um ambiente virtual, a Plataforma Paulo Freire, sistema informatizado que mostra os cursos disponíveis ou previstos, possibilita ao professor da educação básica a inscrição em cursos de primeira licenciatura para professores sem graduação, de segunda licenciatura para professores que atuam fora da área de formação, e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Neste espaço ele tem o seu currículo profissional e acadêmico cadastrado e atualizado. Inicialmente ocorre a fase da pré-inscrição dos professores mediante a oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de Educação têm condições de organizar um planejamento estratégico, no sentido de adequar a “[...] oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes” (BRASIL, 2009, p. 7), e proceder à efetiva inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

Os Termos de Adesão firmados pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) reconhecem a necessidade do aproveitamento das capacidades instaladas “[...] em cursos de licenciatura das instituições existentes e o atendimento regular da demanda futura, mediante programação para ampliação de recursos alocados pelo Ministério da Educação às instituições” (BRASIL, 2009, p. 8).

A avaliação dos cursos nas modalidades presencial e a distância vinculam-se às secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação a Distância (Seed) e da CAPES, e compreende: a) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; b) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância; c) cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; d) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; e) cursos especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2009, p. 8).

No Estado do Paraná, as universidades que modelaram seus espaços para integrar esse diferenciado corpo de discentes foram: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste

(UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (BRASIL, 2009, p. 115-119).

Há muitos dados empíricos em fase de sistematização sobre a materialização do PARFOR no ensino superior brasileiro, todavia, fontes governamentais ainda não mostraram publicamente a efetiva participações do professores no processo. Nesse sentido, adentra-se especificamente no Estado do Paraná, para compreender suas especificidades formativas à valorização dos professores.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ: BREVES CONSIDERAÇÕES

A ascensão política de Requião ao governo do Estado refletiu o genuíno apoio de “[...] forças progressistas e populares, bem como de uma grande parcela de eleitores mais conservadores. Sua campanha de governo se firma num movimento de recusa às políticas neoliberais” (APP/Sindicato citado por ALMEIDA, 2006, p. 218).

Para Nadal (2008, p. 536), o governador Roberto Requião (PMDB), na área educacional “não lançou um projeto de governo definido, mas pôs em marcha a construção do Plano Estadual de Educação – PEE PR – atendendo o que prevê a Lei 10.172/2001”. Com o slogan de governo em defesa da escola pública, Requião introduziu mudanças na organização de trabalho nas escolas paranaenses. Redimensionou e regularizou muitas das condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino.

A formação de professores foi elencada como uma das prioridades pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (NADAL, 2007, p. 3), na medida em que Requião, “pautou sua campanha e proposta de governo na superação das políticas implantadas pelo antecessor, enquadradas como relativas a um estado mínimo”. Em outras palavras, as políticas públicas voltadas à educação paranaense constituíram-se de um inflamado “[...] discurso educacional marcado por denúncias contra teses como a submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal” (NADAL, 2007, p. 4).

Segundo Gomide e Miguel (2009, p. 305), “o concurso público para professores e pedagogos e a retomada dos cursos técnicos da rede pública, por exemplo, figuram entre as ações políticas imediatamente implementadas” no início do governo Requião.

No ano de 2004, em paralelo a construção do Plano Estadual de Educação, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, mediante a Resolução n. 1457 criou “a ‘Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação’ (ligada à Superintendência de Estado) e instituiu o ‘Conselho de Capacitação’, passando a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual” (NADAL, 2007, p. 7).

Assim, apresentam-se, de acordo com Nadal (2007, p. 8), as modalidades de formação contínua oferecidas aos professores e escolas da rede estadual durante o governo Requião (2003-2006 e 2007-2010): a) **Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; b) **Reuniões Pedagógicas** desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; c) **Grupos de Estudo** desenvolvidos aos sábados; d) **Cursos e Simpósios** relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; e) **Projeto Folhas** no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, podem produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências; f) o próprio **Portal Dia-a-Dia Educação** da SEED-PR, que funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente.

3.1 Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná³

O Programa de Desenvolvimento Educacional, nominado como PDE/PR foi instituído enquanto “política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede pública estadual” numa relação de cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e o Ensino Superior (PARANÁ, 2007, p. 7). Apresentou-se enquanto um conjunto de “[...] atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública [...]” no Estado (PARANÁ, 2007, p. 7).

A gênese⁴ do Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná está relacionada ao processo de elaboração do Plano de Carreira do Magistério pela Lei Complementar de n. 103, de 15 de março de 2004, e foi implementado pelo Decreto no 4.482, de 14 de março de 2005 (SANTOS, 2010). Já no ano de 2006, a Secretaria de Estado da Educação aprovou o programa para ascensão na carreira do magistério, com o objetivo de prever melhorias na qualidade de educação do Estado (MORAES; TERUYA, 2010, p. 4). Mas é a partir do ano de 2007 que caracteriza-se o início da política de formação continuada do magistério destinada à “qualificação/titulação dos docentes da Rede Estadual de Ensino” (ORSO, 2010, p. 1), mediante

³ Ver em DUARTE; ALMEIDA (2011).

⁴ Ver em DUARTE; VIRIATO (2012).

determinado processo seletivo, sustentada pelo referido Plano de Carreira que assegura o afastamento dos docentes que estão no último nível da carreira por dois anos da sala de aula.

O Documento-síntese (PARANÁ, 2007) do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), em suas 162 páginas, apresenta os fundamentos político-metodológicos do Programa em questão, traz os elementos constituintes do programa curricular, metodologia e cronograma de atividades até os conteúdos das 17 áreas curriculares a saber: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Técnicas, Gestão Escolar, Educação Especial.

Há um caráter interinstitucional do Programa analisado, que resulta do envolvimento da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, de cinco universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa; de duas instituições federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR).

Essa política paranaense de formação continuada para o magistério busca respaldar-se em princípios que reconhecem os professores enquanto “[...] produtores de saberes sobre o ensino-aprendizagem”, envolvendo “a consolidação de espaços para discussões teórico-práticas”, mediante a utilização de ferramentas e “suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do PDE e seus pares na rede pública de ensino” (SANTOS, 2010, p. 4).

A composição estrutural do PDE/PR, constituída no Plano Integrado de Formação Continuada articula “três grandes eixos de atividades, quais sejam: **atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico**” (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 4, grifos no original).

Assim, as atividades de “aprofundamento teórico” caracterizam-se por “um conjunto de atividades ofertadas pelas Universidades e Faculdades conveniadas e pelo PDE/SEED” que buscam enriquecer “conhecimentos gerais relativos aos fundamentos da educação, metodologia científica e aos conteúdos curriculares específicos da área/disciplina de ingresso no PDE” na qual “a produção didático-pedagógica e implementação do projeto na escola são estratégias de ação a serem utilizada no segundo ano do programa, quando o professor retorna para sua escola de atuação” (SANTOS, 2010, p.7).

De acordo com Moraes e Teruya (2010, p. 5) o nome dado ao professor e à professora vinculado/a à rede estadual inscrito/a no PDE do Paraná é “Professor PDE”. Assim, o afastamento do professor-pedagogo para cursar o PDE/PR nos dois anos de atividades formativas, ocorre da

seguinte forma “no primeiro ano, o docente é afastado integralmente de suas atividades na escola em que está lotado e, no segundo ano, afasta-se vinte e cinco por cento de sua carga horária”, pois participa de atividades universitárias, assiste a variados cursos sobre “[...] conhecimentos gerais/didáticos e sobre conteúdos específicos de sua área de formação, além disso, desenvolve projetos em sua escola de origem e discussões com os colegas da categoria via Grupos de Trabalhos em Rede – GTRs” e retorna às universidades para receber orientação de um docente universitário (ORSO, 2010, p. 1).

Os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) são importantes na execução da “[...] proposta de formação do PDE, por seu grande potencial estratégico na disseminação das políticas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado, sobretudo, pela possibilidade de diálogo direto com um grande número de professores da Rede” (SANTOS, 2010, p. 8). Com outras palavras, reafirma-se a não-neutralidade desta política educacional à lógica dos anseios do Estado.

Além disso, pesquisas questionam as condições de “[...] profissionais que acabam de retomar atividades de estudo e pesquisa, devam assumir a responsabilidade de condutores de discussões e estudos com seus pares [...]” (GABARDO; HAGEMEYER, 2010, p. 103).

Nesse sentido, ressaltam-se alguns problemas do Programa de Desenvolvimento Educacional já sistematizado por Orso (2010, p. 1), por exemplo, a ausência na realização de um diagnóstico sobre as necessidades sócio-educacionais da educação paranaense; a própria diversidade no processo de seleção dos alunos, que a cada ano são diferentes os critérios; soma-se a esses elementos, que não houve propriamente “um planejamento no interior das Instituições de Ensino Superior – IES – sobre o que, como, para que e de que modo trabalhar os conteúdos que são trabalhados, o que revela a ausência de um Projeto Político Pedagógico em relação ao Programa a ser executado”. Além disso, outro agravante desse programa é o fato de que “o PDE, que não é sinônimo de mestrado, acabe valendo mais do que este no caso da ascensão de nível na carreira profissional” no Plano de Cargos e Salários do Magistério (ORSO, 2010, p. 1).

Segundo a análise desenvolvida por Orso (2010, p. 1), no ano de 2010, houve a implantação do PDE/PR enquanto política de estado para que houvesse continuidade “independente de quem venha a assumir o governo estadual [...] supondo que não haja interrupção com outro governo” no decorrer do período compreendido entre o ano de 2011 a 2020, no intento de qualificar “aproximadamente 22 mil docentes” que terão a possibilidade de “voltar às universidades, de estudar, de fazer projetos de pesquisa (digamos, se qualificar)”, ou seja, sem adentrar em discussões sobre “o tipo de qualidade da formação e dos projetos desenvolvidos”, a rede estadual de ensino que trabalha atualmente com cerca de 70 mil docentes desenvolverá um impasse, porque os que forem formados nos próximos 10 anos não atingirão um terço do total de funcionários paranaenses das

escolas públicas, a esse contexto soma-se a questão que muitos deles já se encontram nos últimos níveis e classes previstos no Plano do Magistério para aposentadoria, “[...] isto é, já não estarão voltando às salas de aula e dando retorno dos novos conhecimentos adquiridos, então, veremos que, mais do que “qualidade da educação”, sobram bravatas e discursos inflamados (ORSO, 2010, p. 1).

CONSIDERAÇÕES

Neste texto, apontam-se trajetórias e perspectivas das atuais políticas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil. No que se refere à formação inicial, toma-se como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), enquanto política de formação superior e pedagógica aos professores. Para formação continuada, empreende-se uma análise das diretrizes, orientações à formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná, com no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Outras reflexões que permeiam a análise desenvolvida no curso do trabalho de pesquisa foram desenvolvidas, e se referem: como os professores incorporam esses processos formativos à suas práticas pedagógicas? Quais os impactos dessa formação inicial ou continuada no trabalho docente e na educação paranaense e brasileira? Esse trabalho docente qualificado torna-se reconhecido diferenciadamente pelos próprios alunos e pela comunidade escolar?

O estudo analítico procura contribuir no desvelamento dos sentidos que estes processos implicam nas práticas pedagógicas do trabalho docente de professores na escola pública paranaense. Não nega-se a ampliação de demandas para o trabalho do professor da escola pública para além da educacional, de modo que a formação humana omnilateral da comunidade escolar fica relegada à caridade do capital. Ou seja, questiona-se: de que modo a relação entre as políticas de formação de professores e a operacionalização da avaliação em larga escala podem ser mensuradas no aprendizado escolar dos alunos? Os limites e avanços tanto do PARFOR como do PDE são notáveis à formação acadêmica e profissional dos professores, então, por que não ocorre a resolução dos “estrangulamentos pedagógicos” que perduram no fracasso da escola? Como materializar a verdadeira interlocução entre a Educação Básica e o Ensino Superior no Estado do Paraná (BR)?

Portanto, concorda-se com Costa (2004, p. 47), na qual se percebe que “o destino da educação em nosso país é uma questão muito mais importante para ser deixada às discussões intramuros e às decisões ministeriais”, ou seja, os interesses políticos sobre a formação inicial e continuada de professores “é uma questão da qual depende o futuro da nação e dos que vivem nela” e é necessário um debate em nível nacional envolvendo a participação da sociedade brasileira como

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

um todo, estudantes da graduação, magistério em exercício nos diversos níveis e modalidades de ensino, e intelectuais da universidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 nov. 2011.
- ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Os Conselhos Escolares e o processo de Democratização**: História, Avanços e Limitações. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006.
- ANTUNES, Neuza Maria Barbosa de Oliveira. **Políticas para a educação a distância**: o sistema Universidade Aberta do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf. Acesso em 20 mar. 2011.
- COSTA, Emília Viotti da. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-Usaid. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- DUARTE, Luzia Franco; ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Educação inicial e continuada na formação do professor do século XXI**: impasses e horizontes. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Foz do Iguaçu, 2011.
- DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Programa de desenvolvimento educacional no Paraná: questões históricas, políticas e pedagógicas. In: **XI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade do Estadual de Maringá, 2012.
- ECKERT MONS, Jeane Silvane; FREITAS, Cloris Regina. **Programa de Desenvolvimento Educacional**: Formação continuada. 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/conex/>. Acesso em: 10 set. 2011.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMEYER, Regina Cely. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista**. [online]. 2010, n.37, pp. 93-112. Acesso em: 5 set. 2011.
- GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://groups.google.com/group/adms20091/browse_thread/thread/8cc52161f445b796?hl=pt. Acesso em 21 fev. 2011.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso Normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2742&dd99=view>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- MEDEIROS, Simone; OLIVEIRA, João Ferreira de. As Políticas de Educação a Distância: Programas e ações para a Formação de Professores da Educação Básica no Governo Lula da Silva (2003-2010). In: **63º Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, 2011. Disponível em: www.sbpnet.org.br/livro/63ra/.../doutorado-simone-medeiros.pdf. Acesso em: 25 out. 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- MORAES, Denise Rosana da Silva; TERUYA, Teresa Kazuko. PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual. Anais **IX Jornada do Histedbr "O Nacional e o Local na História da Educação"**, 2010, Belém do Pará. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../pY7ZmO2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2011.
- NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: **VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores**, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf. Acesso em: 10 fev. 2012.
- NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. 2007. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/47.pdf. Acesso em: 25 jul. 2012.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ORSO, Paulino José. **A qualidade da educação básica e os PDEs**. 2010. Disponível em: <http://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/>. Acesso em: 01 set. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual** - Documento - Síntese. 2007. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2011.

SANTOS, Welington Tavares dos. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná -PDE/PR: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. Anais do **IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação: Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. 2010**. Disponível em: forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf. Acesso em: 28 ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a Educação**: análise e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

**PERCursos FORMATIVOS E Ações PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
APOSENTADAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

FACIN, Helenara Plaszewski¹
ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib²

Universida Federal de Pelotas

helenara.ufpel@gmail.com

biazanchet@gmail.com

Introdução

Ser professor é uma profissão intrincada do ponto de vista social, político, psicológico e pedagógico, cujos saberes não são improvisados, nem tampouco transferidos, mas construídos mediante uma formação específica e adequada.

Diante disso, observamos cada vez mais que a formação de professores torna-se um campo frágil e fértil de investigações. Há necessidade de conceituar essa formação, o que não é uma tarefa muito fácil e direta, como pode ser percebido nos diferentes contextos e situações pelos quais passou a educação ao longo da história, talvez por ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino. Ocorre, no entanto, que a análise de outras dimensões básicas para o exercício profissional contribuem para configurar uma formação.

Estas diferentes compreensões do que seja uma formação de professores que dê conta de atender as demandas com que nos deparamos no nosso dia-a-dia provêm dos distintos modelos e teorias de ensino.

Diante dos pressupostos aqui apresentados, evidencia-se a urgência de pensar o desenvolvimento de novas habilidades e saberes para que o professor possa dar conta do de seu trabalho cotidiano docente. É o que sinalizam as autoras: “Os desafios que estão colocados

¹ Professora da Faculdade de Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: helenara.ufpel@gmail.com

² Doutorado em Educação. Professora Orientadora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. biazanchet@gmail.com

demandam aos professores que ‘reaprendam’ para poder ensinar” (ZANCHET; PINTO, 2011, p. 149).

Outro lugar de formação que proporciona uma troca de saberes é o grupo. Como ressalta Oliveira (2011, p.313): “Espaço provocador de aprendizagens, de experimentações de toda a ordem, provocando assim, mesmo que não tenha essa intenção, efeitos terapêuticos nas pessoas implicadas”.

Isto nos remete a repensar os espaços e tempos da formação de professores de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço escolar ou acadêmico, nem à figura do professor que ensina e do aluno que vai para aprender. Trata-se aqui, também, de compreender a formação na perspectiva *emancipatória e libertária*, das experiências pessoais como processos de autoconstrução – até porque ninguém forma ninguém, cada um se forma. É o que diz Nóvoa (1995, p. 28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras intrerações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Assim, os processos formativos da docência identificam, na prática pedagógica, que tipo de aprendizagem o sujeito vivenciou, de acordo com o tempo de cada um, a época em que viveu, pois o processo de construção do conhecimento varia para cada sujeito, é singular e único.

De acordo com Freire (1994, p.23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, mas “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1994, p.22). O papel do professor ultrapassa a mera transmissão, para ser um agente de mediação que proporcione um processo de construção do conhecimento.

Essa concepção de ensinar exige um comprometimento do professor com a produção de conhecimento, que tenha clareza dos objetivos que pretende atingir com seu trabalho, através de uma prática impregnada de sentidos, possibilitando trocas e interação.

Ressalta Guimarães (2004, p. 86) que é importante: [...] “que aprenda a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática”.

Por isso, importa identificar os saberes que o professor desenvolve em sua prática, através da reflexão sobre ela. O contexto em que o professor age é singular e, assim, cabe-lhe, mediante suas reflexões, pensar na melhor forma de solucionar os conflitos, pois a prática escolar constitui-se

em uma fonte de situações complexas, exigindo do professor a mobilização de saberes para repensar sua intervenção pedagógica.

Diante do exposto, bem como das vivências como professora formadora e as questões que me acompanham como pesquisadora desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no extremo sul do Brasil, tenho, como problema central de pesquisa de doutorado, a seguinte questão: O que revelam professoras aposentadas da educação básica, sobre sua formação, seus saberes e ações pedagógicas?

Ainda que se saiba que cada pessoa é um ser único e singular e, ao mesmo tempo, exatamente por isso, as práticas das professoras podem revelar muitos aspectos importantes para o estudo, identificados a partir da história profissional e da análise do material disponibilizado por elas (arquivo privado).

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo recolher e analisar fatos que contribuíram na sua constituição como professoras e na construção de seus saberes docentes, na perspectiva de situar essas experiências profissionais como fontes de aprendizagem que poderão subsidiar e contribuir com o trabalho pedagógico e o processo de formação de futuros professores.

Na análise da prática pedagógica destas professoras, não desvinculadas de seu tempo, através de suas narrativas, podem-se identificar algumas estratégias de que lançaram mão para resolver as problemáticas situações de sala de aula, a fim de realizar, com êxito, suas diversas tarefas educativas. Acreditamos que elas realizaram um trabalho diferenciado, pois as ações pedagógicas das professoras pesquisadas tiveram êxito, destacaram-se, pois as autorizaram a criar métodos de ensino e a publicar livros didáticos.

O fato de suas práticas terem sido sistematizadas em livros didáticos, servindo como referência para muitos professores naquela época, é o que fez despertar em mim o interesse em identificá-las através desta pesquisa, na convicção de que este estudo contribuirá para pensar a formação de professores na atualidade.

Abordagem teórico/metodológico

Definidas a origem e a intenção deste estudo, passamos aos contornos da pesquisa, apresentando os aportes teórico-metodológicos que a conduzirão. Portanto, fazemos a escolha teórica para um procedimento metodológico de base qualitativa, com a intenção de investigar as práticas pedagógicas de professoras aposentadas, buscando compreender e interpretar suas histórias

de vida profissional, através das experiências vividas em outra época, revisitadas pelas pesquisadas junto a pesquisadora nos dias de hoje, num processo que propicia o desvelamento de cada professora para si e para mim. Emerge, assim, como uma estratégia metodológica privilegiada, quando se parte da premissa de que a relação entre a história social e uma vida não é certamente a de um determinismo mecânico, pois, longe de apenas refletir o social, o indivíduo se apodera dele, o mediatiza e o ressignifica, articulando-o à sua subjetividade.

Segundo a postura epistemológica adotada, sob uma perspectiva qualitativa, esta pesquisa visa buscar subsídios para compreender as especificidades das práticas pedagógicas relatadas por essas professoras, considerando as situações inerentes a uma época, o contexto social e histórico daquele período, que poderão, contudo, suscitar elementos significativos para os dias de hoje.

Partindo desse pressuposto, expressa-se através de Nóvoa (2004, p.8), por considerar impossível entender a evolução da educação “sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram”, mesmo reconhecendo os limites, entraves e desafios de uma pesquisa. Esta premissa confirma serem os professores que devem falar da educação; suas experiências são fundamentais, pois permitem identificar práticas que poderão auxiliar na formação de outros professores.

Estamos de acordo com Nóvoa (1992, p.10):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Isto significa que ao revelar suas ações e práticas docentes, percebe-se que estas estão diretamente ligadas ao modo característico de cada sujeito, ao seu estilo de ser, viver e se formar no mundo.

Nessa linha, é considerado o comprometimento dos cuidados e o rigor metodológico, além do compromisso social desta pesquisa, que é o de fornecer subsídios e olhares à formação de futuros profissionais. O estudo daquilo que determinou práticas, saberes, experiências de professoras de um determinado tempo, entre outros aspectos, poderá mobilizar outros profissionais para entender questões imbricadas no ofício de ser professor.

Dentre os desafios enfrentados, percebemos que ao adentrar em épocas distantes do século XXI, através das narrativas de professoras aposentadas há mais de 20 anos, necessitamos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

sensibilidade, exigência e rigor teórico desta pesquisadora, ao lidar com sentimentos, ideais e emoções para analisar através dos relatos daquelas, as práticas pedagógicas vividas no passado.

Com essa postura, tem-se claro que o estudo ora proposto é um campo fecundo, instigante, desafiador e complexo, principalmente no que concerne às práticas de professoras que já não se encontram mais no exercício da docência, por já estarem aposentadas e, no caso de uma delas, por já ser falecida. Por isso, optamos pela metodologia do trabalho com a história de vida profissional e com os materiais doados pelos familiares (arquivos privados das professoras), contém uma riqueza e diversidade de fontes escritas para a realização da pesquisa, por tudo isso, é necessário ter cuidado, respeito e ética no lidar com este material concreto, porém que tem vida. Como pontua Alarcão (2001, p.15), é preciso:

refletir sobre a vida que lá **se viveu**, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros **que ficaram registrados ao longo do tempo** (grifos meus).

Revisitar esses materiais poderá suscitar muitas coisas da ordem das emoções. Foram relações e representações estabelecidas em um grupo, vividas intensamente, que tiveram um significado no tempo em que ocorreram. As professoras não estão mais no exercício de suas funções para serem observadas – então estamos fazendo uma análise de suas práticas pedagógicas, buscando descrever os relatos de suas histórias de vida profissional, ao identificar o que falam sobre suas formações, e sobre a forma como desenvolveram suas práticas pedagógicas, bem como daquilo que os materiais apontam sobre essas ações.

Nesse sentido Nóvoa (1992, p.17), ao referir-se ao processo de reflexão sobre o percurso de educadores, menciona que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, o que para Goodson (1992, p.75) é comparável a uma arena de múltiplas interrelações e interdependências, que “podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade”.

Embora estes autores apontem a indissolubilidade do eu pessoal e do eu profissional, e ainda que estes não se desvinculem, busco neste estudo um olhar focado no exercício da profissão. A questão é compreender que o modo de vida pessoal interfere no plano profissional. Esta sobreposição não está em julgamento – simplesmente cabe refletir e levar em conta a relação entre ambos. Relembrar a prática pedagógica de uma vida profissional implica em situá-la em um sistema social, interpretando-a pela objetividade fragmentada da história de uma coletividade.

As professoras destacaram aspectos do exercício profissional, das relações que estabeleceram consigo, com os alunos, entre pares, com a escola, com o conhecimento anterior, o novo, e que por sua vez, estão entrelaçadas a outras tantas relações com o mundo.

Por todas essas considerações acerca dos contornos da pesquisa, ao elencar o processo da investigação compreende-se que as possibilidades e potencialidades do estudo da prática pedagógica destas professoras constituem um foco de pesquisa valioso. A partir destas reflexões, detemo-nos com relação aos procedimentos metodológicos adotados na prática concreta da pesquisa, ou seja, na perspectiva da história de vida profissional para capturar, através dos relatos, as concepções, crenças, ações pedagógicas das professoras, pressupõe a existência de diferentes experiências, onde cada educador tem sua singularidade, seu percurso e um processo de formação único. Assim, a proposta é revisitar o passado de cada uma destas quatro professoras – não na perspectiva de iluminar o presente, nem tampouco na perspectiva de um presente que ilumine o passado, mas, sim, de um passado e um presente que se conectam e se reorganizam em novas constelações.

Os saberes do professor

Entrecruzando as dimensões pessoal e social, a profissão professor envolve níveis de complexidade. Ser professor requer um “repertório de conhecimentos” e a revisão e construção constante de saberes, através da perspectiva de uma prática reflexiva e dialógica.

Os conhecimentos ligados ao fazer pedagógico, constituintes do reservatório de saberes, provêm da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) e são difundidos pelos cursos de formação de professores.

Os saberes disciplinares integram-se à prática docente no decorrer da formação, através das diversas disciplinas, dos saberes curriculares, que referem-se aos programas escolares e que o professor deve seguir, e dos saberes-experiências, constituídos na prática da profissão, como explica Tardif (1992).

A docência não se resume à mera transmissão de conteúdos. Exige do professor uma multiplicidade de saberes e atitudes para dar conta da efetiva construção do conhecimento. Diante disso, Tardif (2002, p.11) aponta:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Por conseguinte, o saber não é um conteúdo restrito em si mesmo, mas revela-se através das relações estabelecidas entre o professor e o aluno, que servem como base para o ensino. Abrange uma gama de situações de natureza diferente, em que se criam mecanismos e possibilidades para que os alunos construam seus conhecimentos de forma crítica e ética.

O quadro abaixo sintetiza alguns dos saberes que professores mobilizam para desenvolver suas ações mobilizamos na prática pedagógica:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros os didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de	A prática do ofício na	Pela prática do trabalho e

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	pela socialização profissional
--	--	-----------------------------------

Fonte: (TARDIF, 2002, p. 63)

O exame do quadro acima mostra que estes saberes não são estanques, mas acionados, produzidos e mobilizados em determinado tempo na ação docente. Permite inferir, ainda, que há uma íntima relação entre os saberes inerentes à profissão docente, assim como há outros que são externos ao trabalho cotidiano e acabam sofrendo interferências, ganhando novos sentidos e relações. Não é demais destacar a existência dos saberes “práticos”, aqueles específicos do local de trabalho, relacionadas com a cultura, os hábitos, a rotina do lugar em que o professor está se inserindo. Enfim, o quadro evidencia que não existe apenas um saber, mas uma pluralidade deles.

É o que aponta Guimarães (2004, p.86): [...] “nem só na intuição, mas na composição entre atuação e formação, entre prática e teoria. Parece que é assim que o professor vai produzindo seu saber profissional” [...].

Partilha-se com Pimenta (2005) a ideia de que o professor pode reinventar os saberes pedagógicos para dar conta da realidade em que está inserido, a partir da sua “prática social de ensinar, alertando que o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (p. 26).

Contudo, o que impera no discurso dos professores é a importância do “domínio do conteúdo”. Essa concepção está tão instituída no imaginário desses profissionais que por vezes, quando se busca identificar entre os professores quais saberes estes consideram constituidores da docência, o conhecimento do conteúdo específico vai despontar em uma posição praticamente de exclusividade, negando a pluralidade de que fala Tardif (2002).

É o que aponta Nóvoa (1995, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Considerações finais

Cabe ressaltar, que os percursos formativos na constituição da docência das professoras em questão, bem como a narrativa de suas práticas são bastante singulares e encharcados de muitas significações, que servem como reflexão à contemporânea formação de professores no contexto atual, pois percebemos que apesar da profissão contemplar uma gama de situações de formação, percebe-se a necessidade de recuperar alguns saberes necessários a prática docente, bem como identificarmos novos.

Para as professoras a formação deu conta de alguns saberes específicos da prática docente, mas percebe-se que a participação nas reuniões de formação continuada *por dentro da profissão* possibilita um espaço de reflexão coletiva e individual. Ao partilhar experiências, situações do cotidiano, ouvindo as colegas e dialogando os anseios consolida favorável espaço de formação e construção de saberes da prática docente.

Findar nos relatos das professoras pesquisadas sobre certas práticas diferenciadas, que obtiveram êxito constatou-se incertezas de como surgiu determinada ideia, não conseguiram explicitar a origem, que não foi fundamentada em teorias aprendidas, cursos realizados, troca entre pares ou a partir da experiência já realizada em outro momento.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (org) **Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4ªed. Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual a ser realizado**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Projeto de Pesquisa. PPGEduc.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Ed. 1994.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. **As organizações Escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores** caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.301-320

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Edson Nascimento Campos et. al. - 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANCHET, Beatriz M. B. A; PINTO, Maria das G. G. Processos, Práticas e Formação de Professores do Ensino Médio. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores** caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.149-169

**ESCOLA NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: UMA AGÊNCIA FRAGILIZADA EM BUSCA
DE ESPAÇO NO MERCADO DE TRABALHO.**

Luiz Fernandes da Costa

Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK)

luiz.fernandes2008@hotmail.com

A formação de professores assume atualmente papel de destaque no cenário nacional. O grande marco para atendimento escolar da população foi instaurado a partir do Decreto-Lei de 15/10/1827, por D. Pedro I. Acrescenta-se a isso o Ato adicional de 1834 em consonância com a Lei n.16, de 12/08/1834, que determinou a criação de assembléias legislativas regionais com poderes para legislar sobre assuntos econômicos, educação, justiça e outros. Essa estrutura consolida a criação da primeira escola Normal pública das Américas, em Niterói – Rio de Janeiro. Sua existência, no entanto, foi errante, vivendo um processo repetitivo de re-criação e extinção, mas à escola resiste. Sua oficialização se dá a partir da lei orgânica do ensino primário em 02/01/1946 através do Decreto-Lei n.8530 com a função de prover a formação de docentes às escolas primárias. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de n.4024/61 reconhece esse lócus de formação ao passo que a LDB n.5692/71 a transforma em Habilitação Específica do Magistério. Contudo as mudanças mais significativas ocorrem a partir da LDB9394/96 com ajustes para atender as orientações internacionais, acordadas em Jomtien/1990, na Tailândia. Com efeito, a nova Lei desestrutura o modelo em vigor, apontando como formação mínima o nível superior, conforme o artigo 87 §4. A redação desse artigo ofuscou a validade do artigo 62, permitindo uma interpretação dúbia. Em decorrência surge o Curso Normal Superior, criado a partir do Decreto n.3276/99. A coexistência de duas agências formativas do Curso Normal descaracterizou a formação em nível médio provocando dúvidas sobre a sua real legitimidade. Essa agência perde então, sua representatividade nacional, mas resiste em alguns estados. Dentre eles o Rio de Janeiro. Com o fim do Curso Normal Superior em 2006 pelo Ministério de Educação e Cultura, a formação de professores em nível médio volta a ser rediscutida. Mais uma vez o Curso Normal sobrevive a partir do decreto Federal de n.6755, de 29/01/2009, que instituiu a política Nacional de Formação de profissionais para o magistério da Educação Básica, em conformidade com os artigos de 61 a 67 da LDB9394/96. Com efeito, uma nova matriz curricular é inaugurada em 2010 com 5200h/a para ser desenvolvida em três anos em horário integral. Contudo a conquista parece não depreender um reconhecimento de direito, o que se constata a partir do lançamento do edital do Serviço Municipal de Administração (SMA) de n.137 (17-08-2011) da cidade do Rio de Janeiro, que exigiu para

seleção de professor II (formação em nível médio) a titulação em nível superior. Tal atitude provocou, mais uma vez, dúvidas sobre a funcionalidade do curso normal, “Formar professores II para quê (para quem)?”. Orientados por docentes, muitos formandos-2011 se inscreveram no concurso, enquanto que no Instituto de Educação Sarah Kubitschek foi organizado um documento evocando a legalidade do curso. Posteriormente a SMA respondeu à solicitação, mas as dúvidas não foram dirimidas. Este artigo se propõe a revisitar as leis que regem o Curso Normal em nível médio assim como colaborar com um profícuo debate acerca da ética profissional e de validação do curso.

Palavras chave: Escola Normal – Legislação – Funcionalidade

Introdução

A globalização trouxe à tona a necessidade de reestruturação de todos os setores, e, conseqüentemente, a do trabalho docente. Estudos realizados nas últimas décadas têm buscado entender as modificações na organização escolar e no processo de trabalho do professor, provocadas, sobretudo, pelas reformas educativas e curriculares (cf. HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Ainda no século XX, sob a influência do taylorismo/fordismo, as atividades escolares se voltavam para a separação entre planejamento e execução, fragmentação e controle do trabalho. É a partir do Dec. Imperial de 15/10/1827, baixado por D. Pedro I, que o sistema escolar é oficializado, fazendo com que essa profissão ganhasse vulto. Nesse momento, a atuação dos mestres prioriza o método lancasteriano, e a formação é aligeirada. O trabalho pedagógico primava pelo “ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque se acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude” (NEVES, MEN, 2007, p.2).

Segundo Kulesza (1998) os primeiros resultados desse método nas escolas não foram satisfatórios, o que se constata nos relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho (1831-1836) onde denuncia o mau ensino, culpabilizando a administração e fiscalização, os professores por descuido e os alunos por ociosidade.

Em 1834, por força do Ato Adicional a responsabilidade educacional foi transferida para as províncias, o que se constituiu em um entrave para as menos favorecidas, que não tinham provisão suficiente para construir escolas e pagar salários aos seus professores.

A escola Normal

Nesse cenário surge em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal (EN) das Américas. Seu nascimento concorre com a promulgação da Lei de n.10/1835. Os candidatos deveriam ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigenação e

domínio sobre leitura e escrita”(Lei n.10 de 04/04/1835–artigo 4º). Ainda deveriam atender o artigo 6º que impunha as seguintes exigências para matrícula: requerimento do presidente da província, certidão de idade, atestado de boa conduta concedido pelo Juiz de Paz de seu município e exame de verificação de leitura e escrita.

Uma vez inaugurada, a escola não sobreviveu por muito tempo. A descentralização da educação não resolveu os problemas de atendimento escolar brasileiro. Assim com duração efêmera (1835-1851)a EN foi incorporada ao Liceu Provincial,que foi extinto em 1851

Kulesza(1998) registra que, em várias partes do Brasil a EN era criada junto aos liceus, solução que se adequava ao aporte econômico das províncias que não dispunham de capital para atendimento ao Ato Adicional. De forma que podia ser instalada em qualquer Liceu onde houvesse lentes para lecionar Pedagogia e Metodologia.

Apesar de uma estrutura instável, segundo Tanuri(2000)a EN apresenta os primeiros resultados satisfatórios a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária,bem como a liberdade de ensino.

Com a extinção do Liceu em 1851, a EN é reinaugurada em 29/06/1862 pelo Imperador D.Pedro II. Porém o seu brilho durou pouco tempo. Em 15/04/1890 foi extinta para formar o Liceu de Humanidades de Niterói. Em 1900 é revitalizada o que coincide com a extinção do liceu. Uma nova junção ocorre em 1931 quando junta-se ao recém-criado curso ginásial e forma a EN de Niterói e Liceu Nilo Peçanha. Em 1938 é renomeada pelo interventor Amaral Peixoto como Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A EN segue como agência não oficializada.

Segundo Castro (2006) a partir da década de 20 do século XX essa profissão começa a se estruturar, sendo publicada sua regulamentação em 1931. A autora considera que a ascensão social dos professores como categoria nas décadas de 30, 40 e 50, deveu-se aos avanços ocorridos na década anterior e à complexificação da sociedade, que saiu em busca de escolarização. A ideologia da época foi a de comparar a educação a uma “mola-mestra” que impulsionava em direção ao progresso e promovia oportunidade para todos.

Em 1932, conforme registra Castro (2006), surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, coordenado por Fernando de Azevedo e assinado por educadores que reivindicavam autonomia para o exercício da docência. Esse manifesto também denunciou o baixo padrão da formação inicial dos professores no magistério primário.

Segundo Vieira e Gomide (2008), o Manifesto dos Pioneiros é um projeto pedagógico de natureza humanista que procurou organizar a educação e a formação de professores nos moldes da Psicologia e das Ciências em curso no mundo. O grupo entendia que a educação devia ser

compreendida como um problema social e propunha métodos científicos para mudar o paradigma em vigor, de maneira que a formação de futuros professores se realizasse conjugando o binômio ensino-pesquisa. Esse novo modelo propunha uma formação mais ampla, que atenderia o educando em seus objetivos e que passava a ser o foco do processo educativo.

Em 1934, Anísio Teixeira, um dos pioneiros, expressa sua indignação quanto à formação advinda da Escola Normal. Apesar de seu esforço e de outros educadores, a Constituição de 1937¹ não reconheceu o projeto dos Pioneiros e considerou que a profissionalização dos professores deveria continuar nos moldes do Curso Normal, conforme exarado na Lei Orgânica do Ensino Normal e de acordo com o Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946².

Romanelli (2003 *apud* CASTRO, 2006, p. 7) destaca que com a promulgação da Lei Orgânica, o Curso Normal assume, oficialmente, sua função que era de “prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”.

Para Durham (2001) o antigo Curso Normal tinha um currículo em sintonia com sua época. Mesmo assim a formação de professores não era considerada satisfatória, fato que impedia sua aceitação no rol dos cursos secundários. A partir do Decreto-Lei n 1821, de 12 de março de 1953³, segundo Saffioti (1979), houve a equiparação do Curso Normal com o nível secundário, o que permitia ascensão aos estudos de nível superior. Em meio a tantos embates e atendimentos, a formação de professores parecia ter encontrado o seu espaço, o que não se configurou.

Como revela Ranghetti (2008) ao considerar que o maior desgaste da imagem do professor aconteceu durante a Ditadura Militar no período compreendido entre os anos 1964 e 1985. O crescente processo de tecnologização e de globalização de conhecimentos colocou em xeque a formação e as contribuições oriundas do saber constituído desse profissional, frente à sociedade.

Nesse período, foi promulgada a Lei n. 5692 (BRASIL, 1971), que muda a natureza do Curso Normal, passando para Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Para se tornar habilitação, foi necessário desconsiderar a regulamentação da profissão concedida em 1931.

¹ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm.

² “Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946 - estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais em todo o país. Pretendia dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional, estabelecendo princípios e normas relativos a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. Essa lei criou os Institutos de Educação que, além dos cursos normais, ofereciam cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em Administração Escolar. De acordo com a Lei Orgânica, o Ensino Normal era considerado como um curso de formação profissional, de nível secundário” (CASTRO, 2006, p. 7).

³ Ver www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53.

Essa Lei em seu artigo 30 conjugou dois modelos de formação de professores. Um deles resultante da formação regular e o outro por meio da incorporação de estudos adicionais. Segundo Oliveira (2001, p. 160) essa medida gerou grande confusão no seio educacional, impedindo uma definição clara entre “o que é e o que deve ser o profissional da educação”. Tais mudanças exigiram do Ministério de Educação e Cultura (MEC) a criação de uma nova grade curricular, o que se realizou a partir do Parecer n.349/72. Porém a parte profissionalizante do curso foi reduzida.

Para Saviani(1991), ao se reduzir a parte específica da grade, as disciplinas pedagógicas foram prejudicadas sobremaneira, gerando uma defasagem no currículo, causando pelo menos 13 deficiências (Ver CENAFOR, 1986, p.26). Esse quadro predomina toda a década de 70.

Já a década de 80 do século XX traz à baila a busca da qualidade escolar e implementação de gestão democrática. O engajamento de instituições educacionais e civis deu novo fôlego à luta pela reformulação dos cursos de formação de professores. O grupo vislumbrava um novo modelo de profissionalização, com formação mais ampla, aproximando-o das atividades dos especialistas e pedagogos. Com essa visão, buscou-se colaborar com o avanço escolar rumo à democratização em suas relações de poder e a construção de projetos inovadores.

Assim na década de 80, segundo Oliveira (2001), foi criado o Comitê pró-formação do educador, que em 1983 passou a ser designada Comissão Nacional e, finalmente em 1990, sagrou-se Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE). Essa autora relata que a sociedade se organizou por meio de discussões em favor da educação. Em decorrência disso, surge o Fórum Nacional em Defesa da Educação que passa a dialogar com a Câmara dos Deputados sobre a elaboração de um documento que traga mais equidade à educação, contribuindo para a construção da próxima Lei de Diretrizes e Bases. O movimento foi fortalecido pela IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em Goiânia em 1986.

Para Silva (2004), as discussões ali realizadas cuidaram mais da garantia dos direitos dos professores, defendendo inclusive um plano nacional de carreira diante da inexistência do estatuto para o magistério nas esferas estaduais e municipais. Tais reivindicações compuseram a “Carta de Goiânia”. Nela, a necessidade de significação da profissão professor não possibilitou a discussão sobre qualificação docente.

Com um quadro deficitário de atendimento escolar à população, o Brasil participou na década de 90 da Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, na Tailândia, onde se reuniram 155 países. Cada um deles assumiu o compromisso de prover as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos, tornando prioridade à universalização de acesso à educação, prioridade à aprendizagem, promoção da equidade e medidas de alcance à

Educação Básica.

Os financiadores do encontro, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, subscreveram uma declaração com recomendações para que os objetivos da conferência fossem alcançados pelos países participantes.

Na interlocução nacional da carta-compromisso de Jomtien, a partir de um evento realizado em São Paulo em 1995, vários ministérios e segmentos civis aprovaram uma carta-educação recomendando a revalorização da prática de ensino.⁴

Embora a prática de ensino tenha sido colocada em foco, o pronto atendimento às orientações internacionais em troca de financiamentos, desestruturou o modelo escolar brasileiro, contribuindo para que os alunos avançassem nas séries do Ensino Fundamental sem avanços significativos no conhecimento (SHIROMA *et al.*, 2004).

Isso pode ser exemplificado por meio dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia a educação básica a cada dois anos e que tem constatado o declínio do desempenho dos alunos em Matemática e Português, ano após ano. O declínio evidencia, também, a dificuldade de utilização de conhecimentos da Língua Portuguesa e de Matemática no cotidiano, que é preocupante, e que acaba por remeter a formação de professores.

Outra medida de atendimento aos organismos internacionais se dá em 1993 com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (PDE). Esse plano prevê uma reformulação a cada 10 anos, mobilizando toda a sociedade brasileira em torno do objetivo que é o de estabelecer um padrão mínimo de formação educacional.

De posse de orientações internacionais, o então senador Darcy Ribeiro organizou um Projeto-lei para a educação brasileira, que passou a concorrer com o documento organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação. Venceu o projeto organizado pelo senador em detrimento daquele que foi construído durante oito anos, que não estava em sintonia com as orientações internacionais. Dessa forma surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 (BRASIL, 1996).

Campos (2004) destaca que a promulgação dessa lei provocou uma avalanche de legislações e formulação de documentos que procuraram dar uma “nova roupagem” à formação. Em nível

⁴ Ministério da Educação e Cultura; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Ciência e Tecnologia; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e segmentos da sociedade civil (organização de empresários, Centrais Sindicais, Conselho de Reitores da Universidade Brasileira; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Federação Interestadual das Escolas Particulares

médio, segundo Saviani (1991), as medidas como a departamentalização do 2º Grau e detalhamento curricular, permitiram antever a preocupação com o aprimoramento técnico, em busca de eficiência e competitividade.

A nova legislação, buscando atender principalmente o artigo 87, parágrafo 4º, ampliou as agências de formação do professor, fazendo nascer um novo *locus* de formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: o Curso Normal Superior, que a partir do Decreto n 3276/99, passa a concorrer com a Escola Normal em nível médio e com o curso de Pedagogia. Nesse momento, alguns questionamentos sociais sobre a formação ganharam relevância, tais como: o que se deseja, formar ou especializar? A quem caberá, de fato, essa responsabilidade?

A Escola Normal e o curso de Pedagogia foram então “golpeados” pelo Decreto n 3276/99, que tornou “exclusivo” o Curso Normal Superior na formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como se lê no parágrafo 2º do artigo 3º: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Uma crise se instaura a partir do termo “exclusivamente”. A Escola Normal em nível médio com estrutura secular na área de formação de docentes e o curso de Pedagogia, que além de formar pedagogos também preparava professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, perderam seus espaços privilegiados de atuação na educação. Em busca do espaço perdido, a Escola Normal em nível médio se fortalece a partir da Resolução CNE/CEB n. 02/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade normal.

Quanto ao curso de Pedagogia, de início, este perdeu o seu espaço na formação de professores para as séries iniciais do 1º segmento do Ensino Fundamental, sendo beneficiado a partir do Parecer CP n. 10/2000. Nele foi proposta a revisão do decreto 3276/99 com vistas a substituir o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”. Tal medida provocou reação incondicional de organismos educacionais e educadores, pela não aceitação da mudança.

Enquanto isso do outro lado, membros do Conselho Pleno do CNE cooperaram para que fosse solicitado ao então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a substituição da palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, o que prontamente se deu. A nova conotação transformou o Curso Normal Superior em opcional. Dessa forma, o curso de Pedagogia que teria um prazo para se transformar em Curso Normal Superior permaneceu com o seu leque de formação,

ao mesmo tempo em que o outro curso perdia sua especificidade, prenunciando o seu fim, o que se sucedeu em 2006.

No Rio de Janeiro à Escola Normal também passou por dificuldades, principalmente por conta do artigo 87 parágrafo 4º da LDB 9394 (BRASIL, 1996) onde se lê que “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados com nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Soma-se a isso que o documento CNE/CEB n. 02/99 não chegou à Secretaria de Educação – RJ (GOMIDE, 2008). Por isso entendia-se que os alunos formados pela Escola Normal em nível médio não poderiam prestar concurso, o que invalidaria o curso.

Assim a Secretaria Estadual de Educação (SEE/RJ SUPERINTENDÊNCIA DO CURSO NORMAL, 2001), buscou-se ressignificar o Curso Normal em nível médio através de um currículo mais atualizado, com duração de quatro anos, sem desconhecer a provisoriedade dessa instância educacional, enquanto se aguardava outros esclarecimentos do artigo 87 e seu desdobramento.

Já em muitos Estados da Federação o procedimento foi diferente. A interpretação dúbia do mesmo artigo colaborou para a suspensão da oferta do curso, apressando a gênese de sua extinção em vários estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Goiás conforme assinalam Monteiro e Nunes (2005). Para elas, interpretações equivocadas geraram outros problemas, principalmente para as regiões mais desprovidas de educação como Norte e Nordeste. Sem a presença da Escola Normal perde-se a formação mínima, o que é pior.

As autoras detalham o atendimento dessa agência educacional. Em 1996 o número de matriculados em Curso Normal em todo o Brasil era de 839.487 alunos e a partir de 1997, o quantitativo segue em queda até a extinção do curso em parte do País. Registram que em 1997 o curso foi oferecido em 5370 escolas ao passo que em 2002, em 2641.

Com o fim da 1ª Década da Educação (1998/2007), no RJ continua a demanda por mão de obra especializada para atender a Educação Infantil. Uma nova matriz curricular começou a ser arquitetada a partir 2009 com a Resolução Estadual n.4376/2009 da SEE, respaldada pelo Decreto federal n.6755.

A matriz inaugura o ano de 2010 sob o título “Curso de Formação de Professores, modalidade normal em nível médio”- Diário Oficial (DO, n.60) de 05 de abril de 2010. O novo modelo volta a ser realizado em três anos, mas a carga horária foi ampliada de forma a garantir maior atendimento, tanto na Formação Geral como na profissionalizante. Esse acréscimo é dividido pelas três séries, com 30 tempos/semana em um turno além de aulas no contra turno.

A parte diversificada também foi contemplada possibilitando a formação para à educação inclusiva, por meio da disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Especial. Acrescenta-se a isso a organização de Laboratórios Pedagógicos em todas as séries do curso.

Enquanto uma nova luz parecia se dirigir à Escola Normal Fluminense, em Brasília tramitava o Projeto Lei da Câmara (PLC 280/2009) com o objetivo de rever artigos da LDB n.9394/96. Tencionava-se colocar o nível superior como a formação mínima para todos os professores. O fim da discussão se dá com a emenda substitutiva nº 01 – CE, de 06 de julho de 2010, com aceite integral do artigo 62 da LDB 9394/96, que considera a formação mínima do professor em nível médio.

Porém todo o esforço da Legislação nas diferentes esferas públicas, que parecia garantir a formação mínima, ministrada nas Escolas do Curso Normal do Rio de Janeiro foi colocado em xeque em 2011, o que causou surpresa. Principalmente diante do bom andamento e atualização curricular desse *lócus* formador em suas 96 escolas e 40.000 professorandos. Estaríamos mais uma vez, diante do fim desta modalidade de ensino? A conquista parece não depreender um reconhecimento de direito, o que se constata a partir do lançamento do edital do Serviço Municipal de Administração (SMA) de n.137 (17-08-2011) para provisão do quadro de professores da cidade do Rio de Janeiro, que exigiu para seleção de professor II (formação em nível médio) a titulação em nível superior. Tal atitude provocou, mais uma vez, dúvidas sobre a funcionalidade do curso normal, “Formar professores II para quê (para quem)?”.

Orientados por docentes desses estabelecimentos, muitos formandos-2011 se inscreveram no concurso, enquanto que no Instituto de Educação Sarah Kubitschek(IESK) foi organizado um documento evocando a legalidade do curso. Os questionamentos da equipe ganham força e legitimidade a partir da produção de Francisco Gomes Junior, professor de Geografia do Curso Normal do IESK. Esse professor, apoiando-se nas diferentes legislações públicas solicitou o deferimento de retificação de qualidade mínima exigida para o cargo permanente de professor II (formação em nível médio). Dentre os documentos foi evocado a legalidade do artigo 62 da LDB 9394/96, a PLC 280 e o edital de convocação municipal de n. 88/2011, quando foram admitidos professores com a formação em nível médio. Tal contestação contribuiu para a revisão do que foi proposto no edital.

Posteriormente a SMA retificou o edital, mas as dúvidas não foram dirimidas. Essa circunstância levou os docentes da instituição a uma reflexão mais apurada sobre a profissionalização. O pensar sobre as leis que protegem e normatizam a profissão ganharam destaque. Esse fato abre mais um leque de atuação desse profissional, que além de dominar bem os

conteúdos de ensino, precisa conhecer melhor as leis que regem sua profissão. Quem sabe, esse momento seja promissor para se construir a ética profissional do professor, uma profissão centenária, porém inacabada?

Referências:

BRASIL. **Decreto n. 3276, de 06/12/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Gráfica do Senado, 07/12/99. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3276_99.htm. Acesso em: 10/09/09.

_____. **Parecer CEB n. 02/99**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: www.educacional.com.br/legislacao/leg_iii.asp. Acesso em: 21/09/08.

_____. **LDB 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 13/08/08.

_____. **Lei n 5692/71**. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm. Acesso em: 17/10/08.

_____. **Lei nº 4024**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 20/05/07.

CAMPOS, R. F. **O cenário da formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação dos professores. 2004. Disponível em: www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos. Acesso em: 22/12/08.

CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores**: histórias e questionamentos. Trabalho apresentado no VI Seminário da Redestrado. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf. Acesso em: 01/09/08.

CENAFOR. A formação de professores. Bimestre, Ano I, n.1, p.25-27, 1986.

DURHAM, E. R. Um tripé básico: formação, salário e plano de carreira. 2001. Disponível em www.folhadirigida.com.br/professor/Cad04/EntEuniceDurham.html. Acesso em 07/05/08.

GOMIDE, A. G. V. **Curso Normal: diferentes tendências na formação do professor**. Trabalho apresentado no VIII EDUCERE. 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/110_253.pdf. Acesso em: 27/07/09.

HYPÓLITO, A.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, p.100-112, jul/dez 2009.

KULESZA, W. A. **O currículo da escola normal**: feito e tendências. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Editora da UFU, v.1, p. 3762-3772, 2006. Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/337WojciechKulesza.pdf. Acesso em: 24/04/08.

MONTEIRO, A. L. M.; NUNES, C. de S. C. **A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal.** 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>. Acesso em: 11/05/09.

NEVES, F. M.; MEN, L.O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar.10p.2007. Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf. Acesso em 13/09/09.

OLIVEIRA, D. M.. **Formação de professores na Lei 9394/96** – um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ouro Preto: p.156-169, 2001.

PAIVA, F. S. Formação do professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: avanços ou recuos? **Revista Profissão Docente**, v. 6, p.1/4-15, 2006. Disponível em: www.uniube.br/SSSN/ISBN1519919. Acesso em: 20/08/09.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos jesuítas as diretrizes de Pedagogia. **Revista @mbiente educação**, v. 1, n.1, jan/jul 2008. Disponível em: www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 07/06/09.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro-Poder Executivo, ano XXXVI, n. 60, Parte I, 19 p, 2010.

_____. Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_educacao_Professor_Ismael_Coutinho. Acesso em 20/02/2011.

http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_REGULAM_PROFESSOR_II_2011.pdf - acesso em 25/11/2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso Comum à Consciência Filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1991.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, A. F. da. **A formação de professores para educação básica no Brasil.** Projetos em disputa. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n, 14, p. 61-88, mai./ago, 2000.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da formação dos professores no Brasil: O primado das influências externas.** V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008. Universidade Federal de Sergipe, UNIT, 2008.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

GARCIA, Maria Teresa

PEREIRA, Priscilla Lima

OLIVEIRA, Daniela Motta de

UFJF/C.A. João XXIII

danimotta@acessa.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “*A formação inicial de professores: as contradições entre o ensino presencial e a expansão da educação a distância*”. O objetivo geral de nossa pesquisa consiste na análise da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, tendo em vista os impactos da expansão da Educação a Distância (EaD) a partir dos anos 2000. Ao levantarmos dados oficiais sobre a expansão da EaD no país, verificamos, entre outros aspectos: a) a expansão quantitativa dos cursos de formação de professores do ensino fundamental em nível nacional; b) a influência da EaD nessa formação; c) as particularidades da expansão considerando as diferentes regiões geográficas do Brasil; d) os tipos de instituições formadoras; e) as modalidades oferecidas; f) número de matrículas nas redes pública e privada.

Considerando esses dados, nossa tarefa foi a de refletir sobre o significado político e educacional da institucionalização da EaD como estratégia de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Nosso trabalho evidenciou que a EaD, de forma geral, e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de forma específica, tiveram como justificativa política a “democratização do acesso ao ensino superior” e urgente necessidade de ampliar a formação inicial em nível superior dos professores no Brasil. Entretanto, esta opção manteve a dualidade e a seletividade históricas do sistema educacional brasileiro, propiciando um acesso diferenciado ao ensino superior: para poucos, o ensino superior público presencial; para a maioria, o ensino a distância.

Neste trabalho compreendemos que educação também é uma relação social, o que implica uma busca não só de compreensão do objeto de estudo, em sua dimensão mais restrita, como

também da intrincada rede de relações que se estabelecem entre ele e a realidade em que se insere. A partir dessas premissas, realizamos uma pesquisa documental, de caráter descritivo-analítico, cuja lente de análise tem como suporte teórico o materialismo histórico e dialético. A pesquisa consistiu de etapas distintas e complementares: 1) Fase exploratória: estudo de documentos de caráter mais geral sobre a formação de professores, bem como leitura de textos que permitiram a construção do marco teórico conceitual que fundamenta a pesquisa. 2) Trabalho de Campo/Coleta de Dados: A principal fonte de dados para esta pesquisa é o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) de 2010 e o Censo da Educação a Distância produzido pela Associação Brasileira de Ensino a Distância – ABED. 3) Tratamento do Material recolhido no campo: no terceiro momento, estes dados foram ordenados e classificados. 4) Análise dos dados no conjunto das relações sociais e no conjunto das políticas educacionais para a educação superior e para a formação de professores a partir do referencial teórico da pesquisa, orientado pelo materialismo histórico, em especial, na perspectiva gramsciana.

1. ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Para analisar as reformas educacionais brasileiras que tiveram início na década de 1990, incluindo-se a da formação dos professores, é fundamental compreendê-las como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro. Este movimento não foi isolado do cenário internacional e se deu acordo com os pressupostos do neoliberalismo da terceira via (MARTINS, 2009). Sendo assim, ocorreram ajustes em todos os níveis da aparelhagem estatal bem como foram estabelecidos novos marcos regulatórios, levando a mudanças substanciais em todos os aspectos da vida dos brasileiros e, em especial, no campo da educação.

Para Neves e Martins (2010), desde o final do séc. XX, as relações sociais de produção capitalistas não só se mantiveram como também, se intensificaram. As diferenças observadas na realidade se referem, no plano geral, à financeirização da economia, e, no plano específico, à consolidação da *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005).

A nova pedagogia da hegemonia, segundo a autora, tem a função de assegurar a subordinação dos trabalhadores ao capital, de forma a garantir o consenso em torno dos princípios que sustentam o neoliberalismo da terceira via. Fundamentada na difusão do princípio de que o Estado não tem condições de sempre estar presente em todo tempo e espaço, consolidou-se, no Brasil, o ideário que responsabiliza os cidadãos pelas mudanças na política e pela criação de novas formas de ação social.

Consultores de organismos internacionais, em diferentes documentos, afirmaram, desde o início dos anos de 1990, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas

educacionais e as necessidades do mercado de trabalho, que se expressaria sob a forma da crise que, historicamente, atinge os sistemas educacionais. Nessas análises, a educação é tratada como essencial tanto para a competitividade das nações e das empresas, quanto como via privilegiada para o desenvolvimento com base na noção de “equidade” social, em substituição ao conceito de igualdade.

Essa perspectiva foi mantida nos documentos nacionais sobre a educação. Assim, as políticas para o setor, embora indicando uma ampliação dos patamares de escolaridade, disseminaram a ideia de que o indivíduo é responsável por sua própria formação, absorvendo temas como autoavaliação, polivalência e flexibilidade, temas estes extraídos das relações de trabalho externos à escola. Esses aspectos tornaram a noção de competência — conjunto de atitudes e habilidades necessárias ao trabalho —, a base da formação dos professores das escolas públicas brasileiras.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 significou um amplo movimento ensejado e financiado pelo Ministério da Educação, cujo tema central foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. O contexto que antecedeu a CONAE foi marcado por rupturas e permanências que se consolidaram a partir dos anos de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A garantia de estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real, a privatização de empresas estatais, as mudanças na forma de gestão das políticas públicas marcadas por reformas no âmbito do Estado foram características deste governo (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Oliveira (2011), as reformas do período Fernando Henrique Cardoso (FHC) se deram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) e depois ao Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação da Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (OLIVEIRA, 2011, p.326)

Os primeiros anos do governo de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) tiveram como marcas mais permanências do que por rupturas em relação ao governo FHC, observando-se no geral a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior, sendo caracterizado pela promoção de políticas assistencialistas e compensatórias.

A maior iniciativa do novo governo em relação à educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, que consistia de ações abrangendo os níveis e

modalidades de ensino, medidas de apoio e de infraestrutura. Destaque para a substituição do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, para avaliar o nível de aprendizado dos alunos. Os principais desafios apontados para a educação brasileira neste novo cenário político foram o aumento do nível de escolarização da população e a melhoria do desempenho dos alunos.

Em síntese, os problemas educacionais, ao longo dos anos finais do século XX e início do século XXI, foram tratados como resultado de uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. A solução para o problema foi a adoção de mecanismos de correção tomados de empréstimo das empresas e, portanto, do mercado. Dessa maneira, a educação passou a ser tratada como oportunidade e serviço, e não mais como direito (CAMPOS, 2004).

As críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no centro do debate a atuação dos professores, que foram responsabilizados pelos problemas do sistema educacional. A partir de tal premissa, a formação dos profissionais da educação foi considerada estratégica para a implementação das reformas da educação básica. É nesse contexto que a formação dos professores tornou-se objeto de discurso e ação da aparelhagem estatal, conforme podemos constatar nos inúmeros documentos e leis promulgadas.

Vale destacar os seguintes aspectos das mudanças que imprimiram uma nova face da formação dos professores: a) o estabelecimento de novas referências para a atuação dos docentes da educação básica (conforme o artigo 13, da LBDEN) cujo centro é a atuação no estabelecimento escolar; b) a formação com base no referencial de competências, articulado às formações específicas destinadas a todas as etapas da educação básica; c) a ênfase na formação inicial em nível superior e continuada através da Educação a Distância (EaD).

A educação a distância, no Brasil, a partir dessas orientações, expandiu-se rapidamente e com índices altíssimos, principalmente através da iniciativa privada. Nas universidades públicas, o Ministério da Educação (MEC) fortaleceu a EaD, através da criação da Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005. Além desta medida, o MEC alterou o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampliando suas ações que eram direcionadas à pós-graduação para assumir também a coordenação da UAB e da formação dos professores, por meio de um projeto aprovado em junho de 2007.

Desse projeto originou-se a chamada nova CAPES, criando duas novas diretorias (Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e Diretoria de Ensino a Distância). A EaD ganha, assim, espaço privilegiado para consolidar o cenário expansionista da educação superior e de formação de professores, gerando muitas polêmicas acerca da “qualidade, acompanhamento,

produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões” (DOURADO, 2008).

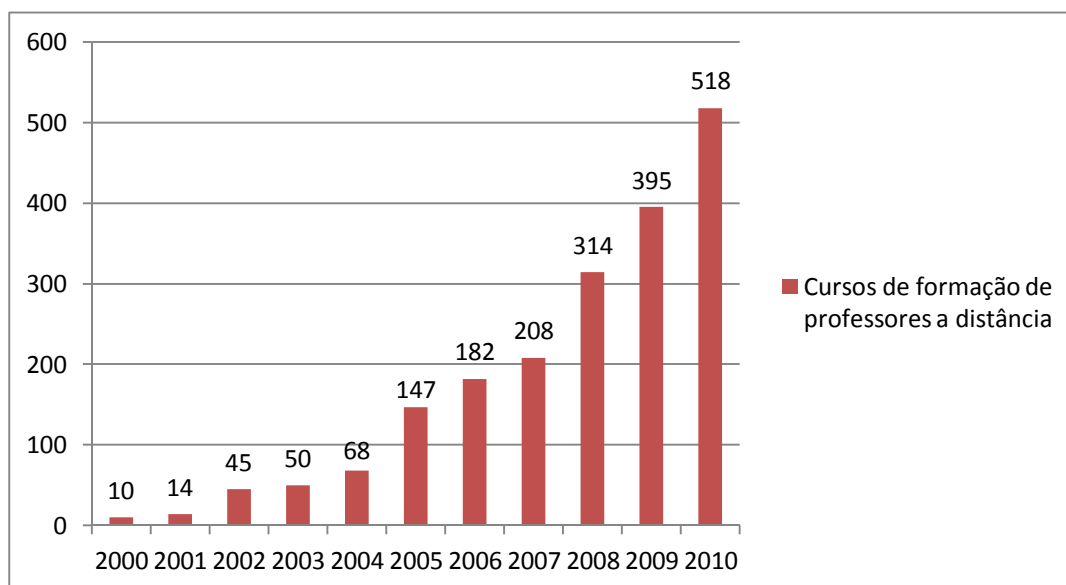
2. QUADRO GERAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A rápida mudança do *locus* de formação docente no nível superior no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de Instituições de Ensino Superior (IES) com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, contribuíram para que a maior parte dos cursos superiores de Pedagogia seja privada. O poder público estimulou a ampliação e implementação de cursos voltados à formação de docentes, promovendo parcerias entre governo e universidades privadas, como Programa Universidade para todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), entre outros.

Desta forma, as IES públicas passaram a desempenhar um papel claramente compensatório, de modo a assegurar oportunidades de formação docente em nível superior em todas as regiões do país; entretanto, esta formação se dá, claramente, a distância, mostrando que a expansão das Universidades Públicas não atende às necessidades de formação dos professores brasileiros.

Dados retirados do Censo da Educação Superior de 2010, do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), reafirmam a ampliação do atendimento a nível superior a partir de ações e políticas voltadas para expansão da oferta, democratização do acesso e permanência desse nível de ensino. Em relação à formação inicial de professores, os dados demonstram que do total de 28.577 cursos de graduação presenciais, 25,7% são destinados à formação docente. No Gráfico 1 podemos ver que, do total de 930 cursos de graduação a distância, 55,7% correspondem a formação dos professores.

Gráfico 1 – Expansão dos Cursos de Graduação a Distância de Formação de Professores – Brasil 2000 a 2010

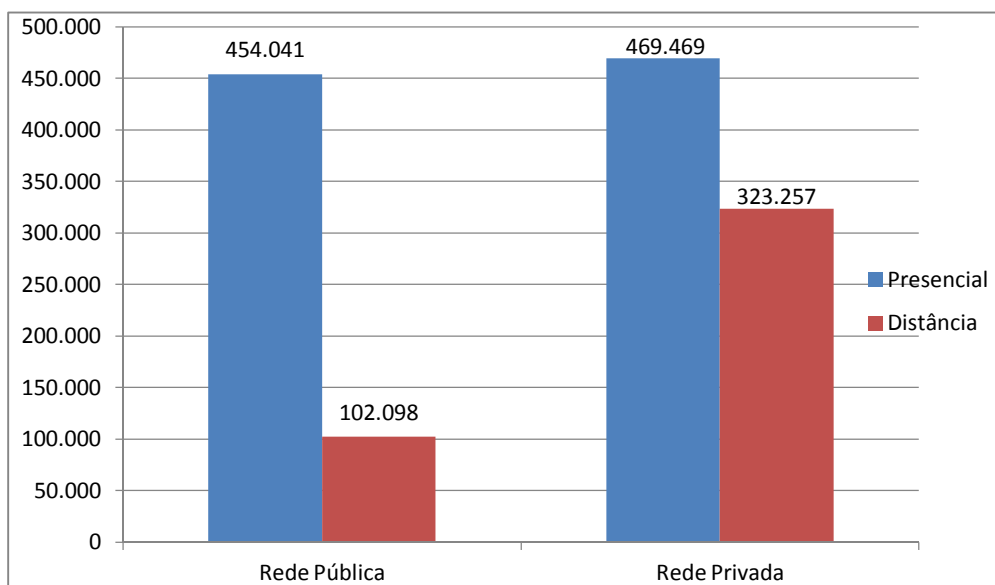


Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 a 2010.

Com base nos dados supracitados, observamos a diferença do foco da graduação presencial onde há maior distribuição de cursos de diferentes áreas, para a graduação a distância onde prevalecem cursos de formação inicial de professores. Dessa maneira, notamos que a formação docente através de EaD corrobora com a forçada expansão dessa modalidade de ensino e a necessidade de acelerar a formação sem questionar a qualidade desta modalidade de educação.

Preocupações e críticas sobre os rumos da formação dos professores, como a diversificação e diferenciação das instituições de formação, a expansão e privatização do ensino superior (conforme mostra o gráfico 2) através da EaD e a aceleração da formação, têm sido rechaçadas, sob o argumento da necessidade de inclusão dos brasileiros nos novos tempos do capitalismo, da necessidade de formação de um grande número de professores para atender ao aumento do patamar de escolaridade e, principalmente, sob o argumento da democratização do acesso ao ensino superior. (Campos, 2004; Oliveira, 2008; 2009, 2010; Barreto, 2010; Correa; Paiva; Oliveira; 2011; entre outros).

Gráfico 2 – Números de Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial e a Distância de Formação de Professores, segundo a Categoria Administrativa – Brasil 2010



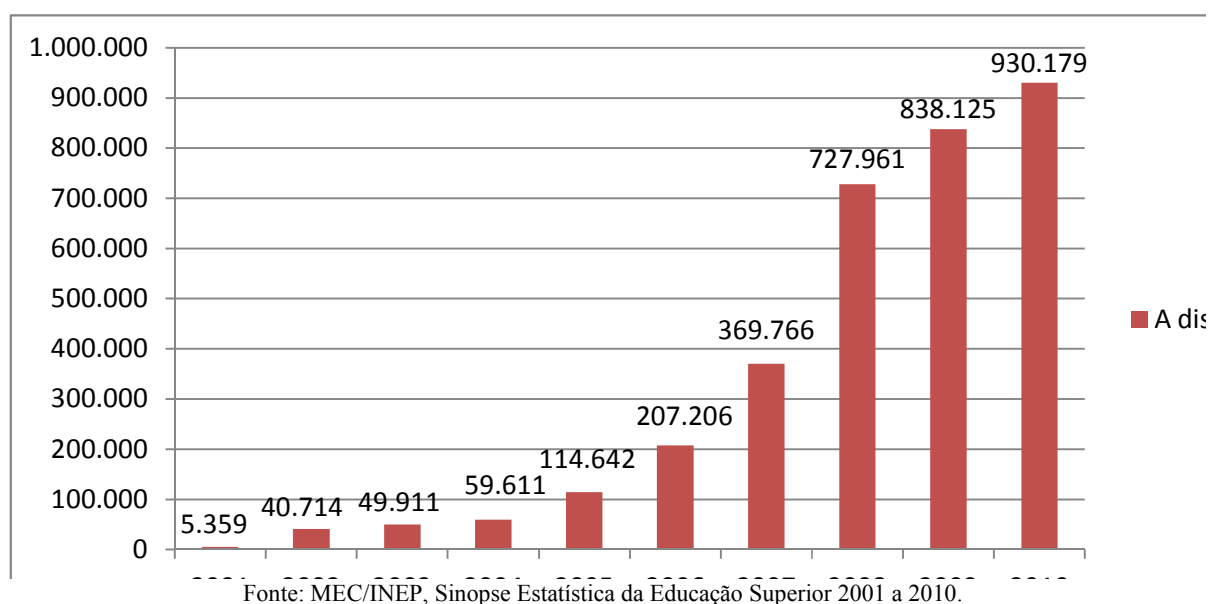
Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2010.

Esses dados nos indicam a consolidação da EaD enquanto estratégia de ampliação do ensino superior, e que a democratização do acesso tem se dado no âmbito das IES privadas. Nesse ponto, privatização e diferenciação se complementam, na perspectiva mercadológica que domina a expansão do ensino superior no Brasil.

Em que pese o reconhecimento da importância da criação da UAB, e seus desdobramentos, como a crescente alocação de recursos do Estado para a formação de recursos humanos em EaD, a presença das IES públicas assumindo a educação a distância, a preocupação com questões pedagógicas, a exigência de instalações adequadas nos polos, não podemos deixar de sinalizar que esta expansão da formação docente ocorre de forma subordinada, na medida em que para poucos, a formação é presencial; para a maior parte dos alunos, é a distância e privada.

Analisamos como importante aspecto a evolução das matrículas nos cursos a distância, entre 2001 e 2010, verificando que, nos últimos anos, ocorreu de forma exponencial, como se pode ver no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Número de Matrículas nos Cursos de Graduação a Distância – Brasil 2001 a 2010



Esse aumento no número de cursos e matrículas, considerando as diferentes regiões geográficas do Brasil, não ocorreu equilibradamente no país inteiro. Um dos principais argumentos para a ampliação da oferta de cursos é a possibilidade de interiorização das universidades bem como na carência de licenciaturas nas regiões mais distantes do país. No entanto, verificamos que a expansão da oferta de cursos se deu, de forma acentuada, nas regiões sul, sudeste e nordeste, regiões com o maior número de Instituições de Ensino Superior, como se vê na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de Cursos e Matrículas de Graduação Presencial e a Distância, segundo as Regiões Geográficas – Brasil 2010

	Cursos				Matrículas			
	Graduação presencial		Graduação a distância		Graduação presencial		Graduação a distância	
	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010
Brasil	12.155	28.577	9	930	3.030.754	5.449.120	5.359	930.179
Norte	843	2.066	0	73	141.892	352.358	0	61.097
Nordeste	1.978	4.894	2	155	460.315	1.052.161	450	83.987
Sudeste	5.489	13.481	3	391	1.566.610	2.656.231	1.011	297.273
Sul	2.682	5.606	2	229	601.588	893.130	2.328	397.891
Centro-Oeste	1.163	2.530	2	82	260.349	495.240	1.570	89.931

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2010.

Embora este trabalho tenha como objetivo verificar a expansão da EaD no Brasil, alguns desdobramentos não podem ser ignorados: o primeiro, e mais relevante, é aquele que diz respeito ao trabalho docente e às mudanças que ocorrem nele a partir da intensificação do trabalho dos professores das IES públicas e da emergência da EaD com a utilização das novas tecnologias da

informação e da comunicação (TIC); o segundo, a demissão de professores das IES privadas em razão da necessidade de um número menor de docentes para atender a esta modalidade. Afinal, através da EaD atinge-se um número muito maior de alunos com um número muito menor de professores.

O segundo aspecto diz respeito ao surgimento de novos sujeitos na estrutura educacional estabelecida pela UAB, os chamados tutores, que sequer têm relação de trabalho formal, recebendo bolsas para atuarem como elo de ligação entre os professores universitários e os alunos a distância. Tais questões permanecem intocadas nos debates sobre a expansão da UAB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dourado (2008) compreende que é necessário romper com a ideologia de que a educação a distância é uma modalidade que se insere para melhorar e dar acesso ao ensino. Importa entender que a implementação dessa modalidade é fruto de posições econômicas e políticas que precisam ser estudadas a fundo, problematizando a expansão da educação superior e principalmente da formação de professores.

Em nossa pesquisa, percebemos que através da EaD é possível aumentar o número de pessoas que ingressam na Universidade, confirmando o discurso da “democratização do acesso” propugnado pelo MEC. Porém, é preciso registrar que essa democratização não significa que esses alunos tenham, de fato, todas as condições educativas que a Universidade oferece (CORREIA; PAIVA; OLIVEIRA, 2011). O discurso da democratização justifica a partir da massificação da educação superior, conforme o Banco Mundial indicou em diferentes documentos, até mesmo através da iniciativa privada.

No governo de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) a EaD consolidou-se como estratégia política para a formação de professores. O governo Dilma Rousseff (2011-2014) aprofunda ainda mais essa relação, tornando a EaD não um instrumento eficaz para solucionar problemas emergenciais, mas sim na opção preferencial para formar os professores para as escolas públicas brasileiras.

Observamos, ainda, que as preocupações com a pertinência, ou não, de se utilizar a EaD como recurso para ampliar a oferta de cursos de graduação em nível superior não pode estar centrada na eficácia da educação a distância, mas não é de menor importância analisar como ocorrem os procedimentos à distância. Dourado (2008, p. 905), preocupa-se tanto com “a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, [...]” quanto com “posições totalmente refratárias a EaD [...]”.

Entretanto, o que evidenciamos em nosso trabalho é que, não obstante esta preocupação de Dourado (2008), a questão central é a opção política preferencial por esta modalidade para a

formação docente, claramente apontando para a redução da formação dos professores a uma simples transmissão de técnicas de ensino, subtraindo deles a possibilidade de uma inserção real no tripé que caracteriza a universidade brasileira (ensino, pesquisa e extensão). Dessa maneira, entendemos que a formação dos professores brasileiros, embora em nível superior, mantém fora das Universidades aqueles que formarão as futuras gerações.

Sendo a educação um processo dinâmico, dialético e contraditório, que se insere no âmbito das disputas que ocorrem na sociedade, compreendemos que as pesquisas e análises sobre a questão se colocam também no contexto desses embates.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.31, n.113, 2010. p. 1299-1318. Out.-dez.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 de dez. 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil** – analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

CORREA, Paula Carpanez; PAIVA, Lauriana G.; OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A Universidade Aberta do Brasil: a nova face da formação de professores a distância.** Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora, 2011 (mimeo).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** . *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, 2008. Especial.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org); MARTINS, André Silva; [et al.]. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** Cap. 1 A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Políticas Públicas de formação de professores a distância no Brasil de Hoje**. In: Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2010.

_____. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil**. Trabalho publicado nos Anais da 32^a Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2009.

_____. **A Formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais**. Niterói-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

IDENTIDAD DOCENTE: VINCULACIONES ENTRE LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIONAL. PRIMEROS AVANCES DE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO.

Godino, Carmen M. Belén

FONCyT.: U.N.S.L.

belen_godino@yahoo.com.ar

Características generales del proyecto de investigación

El tema de la investigación se refiere a la construcción de la identidad docente de profesores del nivel primario egresados de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (I.F.D.C.S/L), rescatando las vinculaciones que los nuevos docentes establecen entre el contexto formador y los contextos de trabajo profesional.

El trabajo investigativo se focaliza, por un lado, en el análisis del *contexto de formación inicial* de los docentes del nivel primario. Por otra parte, interesa conocer también el *contexto de trabajo profesional* de los nuevos docentes en el campo escolar.

En el intento de conceptualizar lo que denominamos *contexto de formación inicial* incluimos en él los siguientes aspectos: los **Planes de Estudios de la carrera** “Profesorado en Educación Primaria” (del año 2006 y el nuevo plan del año 2010), *las unidades curriculares y los contenidos* que forman parte de la propuesta curricular, los cambios introducidos en las transformaciones curriculares; los programas de estudio confeccionados por cada uno de los docentes de la carrera; las narraciones que los formadores realizan en torno a sus prácticas de formación.

En relación al *contexto de trabajo profesional* incluiremos **las narraciones que los docentes realizan en torno a sus prácticas escolares en situación** (instituciones educativas en donde desempeñen prácticas de enseñanza) en función de ciertos ejes; **observaciones de sus prácticas escolares**; y análisis de **los procesos de formación continua**, es decir, los nuevos dispositivos formativos elegidos por los docentes.

En definitiva, buscamos conocer los rasgos principales que definen a los docentes formados en una institución particular y la dialéctica que establecen entre la formación brindada y las prácticas profesionales que desarrollan.

Categorías teóricas que guían nuestro proceso investigativo

El comienzo del nuevo siglo dejó vislumbrar en el escenario sociopolítico de nuestro territorio latinoamericano y nacional los cambios que venían gestándose años anteriores. Las políticas neoliberales reflejadas en las acciones de recorte, flexibilidad, temporalidad en los puestos de trabajo, condicionaron un nuevo tramado social en el que las políticas educativas no desentonaron con la supuesta ‘armonía’ de la época.

En la Argentina, las leyes de mediados de los ’90 (Ley de Transferencia, 1992; Ley Federal de Educación, 1993; Ley de Educación Superior, 1995) configuraron un nuevo panorama educativo. Desde un punto de vista académico, cambios en la estructura del sistema educativo, aumento de los años de obligatoriedad escolar, introducción de discursos y prácticas sobre gestión de las instituciones, desde una mirada política-social, transferencia de instituciones escolares, flexibilidad en los puestos de trabajo de los docentes, carreras a término, ‘renovación’ de las instituciones educativas en relación a los lineamientos del mercado (evaluación de la calidad, eficiencia y eficacia, ranking de escuelas) fueron algunas de las novedades que se introdujeron en la educación argentina del nuevo milenio.

La formación docente de todos los niveles educativos cobró una vital importancia en estos movimientos de reforma. Desde el estado nacional se impulsó la transformación del sistema de formación docente para avanzar en el desarrollo de nuevos procedimientos diseñados para la reorganización institucional, la transformación curricular, el sistema nacional de acreditación de instituciones y la validez nacional de estudios y títulos docentes.

Las instituciones del nivel superior encargadas de la formación docente debían transformar sus estructuras organizativas para adecuarse a las nuevas exigencias expresadas en la legislación vigente. Cada provincia adoptó medidas divergentes frente al mandato de cambio, basadas fundamentalmente en las decisiones políticas de los estados provinciales.

La presente investigación centra su foco de interés en la formación docente del nivel primario desarrollada en la provincia de San Luis en el marco de nuevas instituciones de educación superior: los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) creados en el año 1999. En dichas instituciones, recién en el año 2006, con la aprobación de la carrera “Profesorado en Enseñanza Primaria”, se inicia un nuevo ciclo formativo de docentes del nivel, en una institución nueva y con un plan de estudios que en su plano formal, difería de la formación normalista.

Creemos, entonces, que en este renovado escenario educativo de la provincia comienzan a delinearse nuevas identidades docentes. El estudio de la identidad se circunscribe a sujetos situados en contextos en donde se están implementando estrategias de cambio. Dichos cambios pueden

identificarse, al menos en su aspecto formal-estructural, en un plano muy visible: cambios en los planes de estudio de las carreras de formación, teniendo en cuenta las regulaciones establecidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD); cambios en las dinámicas de funcionamiento: regulaciones sobre la elaboración de su Reglamento Orgánico Marco (ROM) y Reglamento Académico Marco (RAM), entre otros.

Estamos convencidos que la construcción de la identidad docente comienza a desarrollarse en la formación docente inicial y se prolonga durante todo el proceso de desempeño profesional. Sostenemos además, que durante el trayecto de la formación docente inicial pueden reforzarse o desdibujarse determinadas construcciones subjetivas sobre el ser docente desarrolladas durante las experiencias escolares previas. En realidad, existen investigaciones que reflejan la relevancia de los aprendizajes desarrollados en las experiencias escolares anteriores (Alliaud, 2004; 2006).

Según varios autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan: saberes y reglas de acción (Terhart, 1987); pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1992); creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002); imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985); teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza de su quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

Nosotros hemos decidido enfocar el estudio de los procesos de construcción de la identidad docente desde el análisis de dos contextos formativos, sin descuidar que en cada uno de ellos, están implícitos los aprendizajes, creencias, modelos desarrollados en anteriores escenarios de formación.

La formación es un trabajo sobre sí mismo, situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo (Ferry, 1997). La formación docente implica, además, un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto (Diker y Terigi, 1997).

Aspectos metodológicos que orientan nuestras acciones

La investigación es principalmente cualitativa, ya que reconoce a los sujetos de investigación en su singularidad. Es una investigación que se inserta en la búsqueda de significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias sociales.

En relación al tema de investigación y al alcance de sus objetivos se trabaja con tres técnicas de recolección de la información. Una de ellas es la recolección documental, de los planes de estudio vigentes, recomendaciones curriculares de los ministerios, programas de enseñanza de los docentes.

La otra técnica que forma parte de la investigación es la *entrevista en profundidad* a diversos actores institucionales: alumnos avanzados de la carrera (alumnos que cursan materias de 4to año y la residencia docente), docentes egresados del IFDC que ya estén desempeñando prácticas profesionales, docentes de la carrera, directivos del Instituto.

Se trabajará con las dos estrategias que proponen Glaser y Strauss (1967): *el método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos; y el *muestreo teórico*, en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial. La recolección de información y el análisis se realizan al mismo tiempo, generando procesos dinámicos y dialécticos.

Ejes de la Identidad Docente

Intentar comprender cómo una persona que elige la carrera de formación docente se va constituyendo en un “profesional docente” (siguiendo las finalidades actuales) nos remite necesariamente a profundizar en aspectos que relacionan sus historias previas -como sujeto escolarizado en el cual se ‘dibujaron’ determinadas imágenes sobre la escuela y el docente-, así como también sus historias de formación y actuación profesional actuales.

Para comprender los procesos identitarios hemos pensamos en cuatro ejes centrales que, a nuestro entender, vertebran la identidad del docente. A partir de ellos, analizamos la información obtenida en las entrevistas.

Hablamos de procesos de construcción de la identidad docente en plural porque consideramos que existen varios caminos, trayectos o recorridos que permiten la configuración de identidades.

Uno de ellos es la **formación** que poseen los docentes (del IFDC, los egresados y egresables) que les posibilita ejercer su rol (en el presente y en el futuro). Cuando hablamos de formación nos referimos a la formación específica que configura su profesión de origen (psicólogos, biólogos, historiadores, pedagogos, maestros) y a la formación docente sustentada por muchos formadores (profesores en Biología, en Historia, en Matemática en Lengua). Incorporamos en este eje la **trayectoria laboral**, entendida como todas aquellas experiencias educativas desarrolladas en contextos escolares y/o institucionales y los aprendizajes que dichas experiencias dejaron en ellos.

El segundo eje se refiere a las **expectativas, finalidades** que los docentes definen en sus tareas profesionales **y a los desafíos** que se les presentan en las instituciones educativas. Es decir, creemos que las expectativas o finalidades que se plantean los docentes en sus tareas cotidianas, así como también los desafíos que la institución educativa les presenta en su dinámica laboral, configuran su

identidad, ya que enriquecen sus concepciones sobre qué significa ser docente y especifican las tareas atribuidas a su rol. También a partir de las relaciones que puedan establecerse entre las finalidades y los desafíos que la institución les presenta pueden generarse tensiones entre lo que se desea alcanzar y las exigencias de las escuelas.

Las expectativas sustentadas por los docentes tienen su génesis, por lo general, en las trayectorias biográficas de su formación (en sus diferentes niveles educativos) ya sea para acercarse a experiencias educativas vividas por ellos o por el contrario, para distanciarse y buscar experiencias enriquecedoras. Las finalidades guardan estrecha relación con las funciones que se le atribuyen al docente, tanto desde las políticas educativas en un contexto amplio, como de aquellas atribuidas por las instituciones formadoras en el intento de traducción de las primeras. Tal como lo afirma Tenti Fanfani (2009) la docencia es una actividad especializada a la que le “*cambian radicalmente los problemas a resolver*”. Será entonces, en este complejo sistema de relaciones caracterizado por las diversas expectativas de sus integrantes (entre lo que espera el docente y lo que esperan las instituciones) en donde se irá definiendo continuamente el ‘ser docente’ del nivel primario.

El tercer eje lo constituyen las *funciones docentes atribuidas y asumidas*. Es decir, el docente se debate constantemente entre las funciones (el accionar esperado) atribuidas por las instituciones educativas en donde ejerce su rol docente y aquellas funciones asumidas, entendiendo por estas a las acciones que el docente cree que le corresponden desempeñar en las instituciones educativas.

También estimamos que este eje es central en la configuración de su identidad porque se relaciona con los ‘mandatos’ sobre ‘ser docente’ que circulan en la Institución de Educación Superior y en las escuelas del nivel primario, y por el grado de identificación, apropiación y construcción subjetiva de esos mandatos que colaboran a delinear la tarea docente. Desde esta perspectiva analizaremos los mandatos sobre la docencia que circulan en la Institución formadora y la apropiación de esos mandatos por parte de los nuevos docentes formados en el Instituto.

El cuarto eje que interviene en el proceso de construcción de la identidad docente se relaciona con *las culturas institucionales*. Es decir, las características propias de las instituciones escolares, las formas de hacer y de pensar en las mismas, configuran también la identidad de los docentes.

Los docentes formados han transitado al menos por dos culturas institucionales: el Instituto de Formación Docente y las escuelas del nivel primario en donde desempeñan su rol docente¹. Ambas, les han dibujado (y lo seguirán haciendo) a los docentes en formación, imágenes sobre el

¹ Y por supuesto las culturas institucionales propias de las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario en las que transitaban su educación previa.

funcionamiento de las instituciones, el lugar de la gestión directiva, características de las dinámicas institucionales, entre otras. Por ende, este eje es sustancial en la configuración de su identidad porque coloca al docente en alguna posición dentro del tramado institucional, a partir de la cual se debate constantemente el lugar o los lugares que debe ocupar y las acciones que debe desarrollar.

En este sentido, las culturas institucionales actúan como un elemento que colabora en la construcción de la identidad docente porque se relacionan con las políticas que afectan a la institución escolar así como también con las prácticas que los miembros de una organización educativa despliegan. A la vez, éstas actúan como marcos de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de los docentes que participan de las mismas (Frigerio, 1992).

Dentro de este eje analizaremos tres subdimensiones que nos permitirán ordenar aún más las complejas interpretaciones sobre las culturas institucionales.

Una de ellas se refiere a la **organización y gestión institucional**, desde la cual analizaremos el lugar de la gestión directiva, la organización de los tiempos y espacios institucionales y la comunicación institucional, tanto en el IFDC desde la perspectiva de los formadores y los docentes en formación y egresados, como de las escuelas del nivel primario.

La segunda subdimensión se refiere a las **prácticas de enseñanza** desarrollados en el instituto y en las escuelas. Analizaremos los posicionamientos que sustentan las mismas identificando cómo las características de las culturas institucionales permiten o inhiben la producción de determinadas modalidades de enseñanza. En las prácticas están presentes procesos de reflexión, de producción, de alteración o de continuidad de determinadas maneras de ejercer el rol docente.

Podríamos afirmar con total certeza que esta subdimensiones la más constitutiva de la identidad docente, al menos es vivenciada así por los docentes noveles, ya que, son los escenarios escolares los que permiten la puesta en práctica del rol docente. Precisamente, el ser docente se encuentra íntimamente relacionado con su ‘actuación’, con la posibilidad concreta de practicar la docencia.

Las prácticas docentes desplegadas guardan íntima relación con la “gramática de la escuela” es decir, con un conjunto de reglas que definen las formas de organización de las instituciones educativas (Tyack y Cuban, 1999; Dominique Julia, 2001; Chervel, 1990; Dussel 2003).

Y la última subdimensión hace referencia a las **prácticas de investigación** desarrolladas en el instituto. La función de investigar se ha incorporado a las culturas de las instituciones de educación superior, por ende, es sumamente enriquecedor analizar el lugar que ocupa la investigación en dichas instituciones y cómo es interpretada por los docentes formadores y los docentes en formación.

Líneas de análisis preliminares. Primeros aportes de la investigación.

Acercamos las primeras líneas de análisis construidas a partir de varias acciones investigativas: recorrido interpretativo del campo histórico de la formación docente en nuestro país y en la provincia de San Luis; análisis de los Planes de Estudio vigentes en el IFDC; primeras entrevistas realizadas a docentes y alumnos en formación de la Institución de Educación Superior.

En relación a la información obtenida hasta el momento presentamos a continuación líneas analíticas preliminares que permiten el acercamiento a nuestro objeto de estudio.

- Se han instalado paulatinamente, en las Instituciones del Nivel Superior, medidas que introducen modificaciones en los dispositivos de formación del futuro docente del nivel primario, traducidos en continuos cambios de los Planes de Estudio, en la presencia de políticas de apoyo a la docencia (programas de acompañamiento a los docentes al inicio de su carrera y en los primeros años de su egreso), pero no se han presentado con la misma magnitud, reformas estructurales en las instituciones educativas del nivel primario.

- Asimismo, podemos decir que existen mecanismos homólogos en las reformas de las instituciones de Educación Superior y las del nivel primario. En ambas instituciones se han producido cambios en las currícula, destinados a la formación de los sujetos que asisten a dichas instituciones. Es importante recordar que durante los últimos tres años se vienen realizando cambios curriculares relevantes traducidos en la conformación de nuevos diseños que especifican los contenidos a enseñar tanto, para cada uno de los niveles educativos, como para la formación docente.

- Quizá, conviven dos lógicas de formación diferentes, tanto en las instituciones del nivel superior como en las instituciones del nivel primario. Por un lado, en los IFDC circulan posicionamientos teóricos que se inclinan por la formación de docentes críticos, reflexivos, tendientes al análisis de los paradigmas pedagógicos vigentes, y por el otro lado, en las escuelas del nivel primario circula, por lo general, una lógica tendiente a enseñanzas más tradicionales, ligadas quizá a la gramática escolar propia del contexto de surgimiento de la escuela primaria. Los futuros docentes y docentes del nivel primario identifican 'esa distancia' entre las instituciones, como un gran obstáculo para iniciarse en la docencia, ya que, por una parte, ellos están formados desde paradigmas que les permiten analizar e intervenir en las complejas situaciones escolares particulares, pero por otro lado, los saberes que sustentan les impiden al menos en un principio, compatibilizar entre sus expectativas, finalidades educativas y las exigencias cotidianas de las escuelas.

- Debido a la distancia que se genera entre la formación brindada en el IFDC y las escuelas del nivel primario, se evidencia por parte de algunos formadores de formadores, la necesidad de conformar grupos de trabajo integrados por docentes del sistema educativo, docentes del IFDC, alumnos en formación, con la finalidad de acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje desplegado por los alumnos del Instituto Superior en las escuelas provinciales. La intención es que en dichos grupos se generen instancias de formación colaborativas entre los diversos miembros y que de ese modo se achiquen las brechas existentes entre los discursos y prácticas de la Institución formadora y las instituciones del nivel escolar. Al menos en la actualidad, esta idea forma parte de las expectativas o deseos que algunos docentes del IFDC se están planteando en sus prácticas formativas.

- Los alumnos en formación construyen diferentes marcos teóricos durante el recorrido académico en el IFDC. En relación a lo manifestado en las entrevistas, podemos decir que construyen al menos dos marcos teóricos: uno, en el que agrupan un conjunto de aprendizajes desarrollados a partir del cursado de una gran mayoría de materias del Profesorado, con escasos o nulos niveles de significación (al menos en los primeros años de su formación inicial) y otro formado por aquellos aprendizajes que les han sido significativos durante sus trayectorias biográficas escolares (aún en la institución del nivel superior) y forman parte de las categorías más firmes que sostienen en su inicial postura epistemológica: que entienden por enseñar, por aprender, por ejemplo. Cabe aclarar que el nivel de significatividad que le otorgan los alumnos a sus experiencias formativas en el IFDC se relaciona con la vivencia de espacios de integración entre temas de varias materias, el abordaje de temas propuestos por los docentes de la carrera que no forman parte del currículum prescripto y que por lo general, se relacionan con experiencias que tienden a analizar realidades escolares, experiencias de intercambios interinstitucionales; visitas a instituciones escolares ubicadas en zonas rurales y/o marginales. De modo contrario, los aprendizajes que ellos agrupan como poco significativos, son aquellos que identifican como teóricos y abstractos y no ‘aplicables’ a las realidades escolares conocidas por ellos.

- Se estima que la participación de las futuras docentes del nivel, en diversas instancias formativas (investigación, capacitación) paralelas al cursado de las materias fijadas en el Plan de Estudios colaborarían a la construcción de una matriz de aprendizajes significativa a la que acudirían los futuros docentes, con mayor frecuencia, en sus prácticas profesionales.

- La convivencia de diversas tradiciones de formación presentes en los profesores de la institución del nivel superior, colaboran a la construcción de experiencias formativas fragmentadas, ya que cada equipo docente expresa en sus discursos y prácticas pedagógicas una determinada manera de

entender los rasgos que identifican el quehacer del futuro profesional. Se producen experiencias más integradoras entre aquellos docentes cuyas posturas epistemológicas se acercan. Se identifica la convivencia de diferentes posturas sobre “ser docente”. Es relevante aclarar que los docentes del IFDC son profesores formados en universidades nacionales, algunos con formación fuertemente disciplinar, otros con formación disciplinar y pedagógica, un número importante de docentes tiene experiencias educativas en el nivel primario, otros únicamente experiencias educativas desarrolladas en el nivel superior. Es decir, las trayectorias formativas y laborales difieren en una gran mayoría de los docentes formadores. Quizá este aspecto esté actuando como obstaculizar para conformar equipos de trabajo más integrados, con el objetivo de analizar, planificar e intervenir en diseños formativos que se adecuen a realidades educativas posibles. Creemos que podrían enriquecerse los espacios de formación docente si se pudieran construir visiones más flexibles e integradas acerca de lo que implica ejercer la docencia en los escenarios educativos actuales, recuperando para ello, las valiosas experiencias y conocimientos que sustentan los formadores de formadores.

- Se produce un desfasaje amplio entre la formación docente que circula en los dispositivos educacionales del nivel superior y las prácticas escolares profesionales. Se recupera en estas últimas conocimientos provenientes de otras trayectorias de formación: experiencias obtenidas durante el cursado de los niveles primario y secundario, experiencias y conocimientos brindados por compañeras de estudio o colegas.

Líneas finales. Desafíos investigativos.

El renovado escenario de formación surgido a partir de los '90 provocó la conformación de un panorama educativo totalmente diferente al mantenido durante tantos años (a pesar de las transformaciones). Este escenario rompe con el imaginario común construido históricamente (Dussel, 1998).

Como bien analizamos en el trabajo, en la provincia de San Luis se produce un quiebre, una discontinuidad de la formación docente, ya que en pleno contexto nacional de reformas y transformaciones educativas reguladas por las leyes vigentes se desmantela por completo el sistema formador docente, creándose posteriormente las nuevas instituciones formadoras: los Institutos de Formación Docente.

Los formadores de formadores del IFDC ingresan por concurso de antecedentes y oposición. Se requiere que presenten perfiles profesionales con formación universitaria; que desarrollen

dispositivos de formación continua para los docentes que forman parte del Sistema Educativo Provincial y planteen prácticas investigativas. Es decir, que la cultura institucional en la cual se despliega la formación de los nuevos maestros difiere casi por completo de las culturas institucionales presentes en las primeras instituciones encargadas de la formación de los docentes de primaria: las Escuelas Normales.

Queda un largo camino por recorrer aún. Las primeras aproximaciones al terreno nos permitieron ya identificar algunas contradicciones entre el plano normativo, llámese Planes de estudio de la carrera, y las prácticas de formación desplegadas.

Estimamos que los procesos de construcción de la identidad de los nuevos docentes formados se impregnan de estas contradicciones, así como también de los nuevos mandatos que se le atribuyen al docente del nivel primario en la actualidad.

Queda por identificar en mayor profundidad cuáles son las evaluaciones que los docentes noveles realizan de sus recorridos académicos, de los aprendizajes obtenidos, de las decisiones que adoptan en las instituciones educativas en donde asumen la responsabilidad de enseñar, de las relaciones que establecen entre la formación recibida en el Instituto Superior y las exigencias, pedidos, demandas propias de las escuelas del nivel.

Cabe mencionar la disposición que han manifestado los formadores de formadores del IFDC en el momento de las entrevistas. El entusiasmo y dedicación a la tarea pedagógica denota una gran fortaleza institucional. También demostraron una amplia predisposición las docentes egresadas del instituto, quienes expresaron las dificultades que atraviesan en las escuelas del nivel, relacionadas básicamente a la distancia que se genera entre la vida institucional del IFDC y la vida institucional de la escuela primaria. Es decir, sienten que durante su formación superior no tuvieron las oportunidades necesarias para conocer “la escuela real”.

En este momento, comenzamos con la difícil tarea de la observación de las prácticas pedagógicas situadas. Creemos que será una ardua actividad de acercamiento a las escuelas y a los docentes formados en el IFDC. Interesa conocer el grado de adecuación de los conocimientos desarrollados en la institución de educación superior y las exigencias de las escuelas del nivel primario. Quedará entonces, para próximas comunicaciones ampliar esta etapa de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1995): "Pasado, presente y futuro del Magisterio argentino", en Revista del IICE, Año IV, Número 7, Buenos Aires., Miño y Dávila.
- Alliaud, Andrea (2004): "*La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'* . *Biografías, trayectorias y práctica profesional* ". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Número 34/3.
- Alliaud, A. (2006): "La Biografía Escolar en el desempeño de los docentes". Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente De Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N° 22. ISBN 987-98824-0-7.
- Bernstein, B. (1993): *La Estructuradel Discurso Pedagógico*. Madrid. Morata.
- Bolívar Botia A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force, Universidad de Granada.
- Bolívar Botia, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (2001): *Investigación Biográfico-narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Ed. La Muralla. 1 ed. Colección: Aula Abierta.
- Cámpoli, O. (2004): "La Formación Docente en la República Argentina". Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. UNESCO, IESALC. Buenos Aires.
- Corti, A. M. (2005). "La Institución. Concepto". Mimeo, UNSL.
- Davini, M. C. (1995): *La formación de los docentes. Un programa de investigaciones*. En Revista ICE año IV, número 7. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1998): *El currículum de formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1991): *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. UNAM, México.
- Diker Y Terigi (1997): *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F. (2004) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina. IIPE /UNESCO, Buenos Aires.
- Dussel, I., G. Tiramonti y A. Birgin (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina", en Revista Estudios del Currículum, vol. 1, N°2; Barcelona, Pomares Corredor.

- Dussel, Inés y Silvia Finocchio (Comp.) (2003): *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica de Argentina Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007): *El currículum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.
- Documentos de Formación Docente, Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Nacional, 2007. INFOD.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005): *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas: Miño y Dávila.
- Ferry, G. (1990): *El trayecto de la Formación*. México, Paidós.
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores. Buenos Aires, ED. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992): *Las Instituciones Educativas: cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Gimeno Sacristán (2003): “*Profesionalización Docente y Cambio Educativo*”. En Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Glaser y Strauss (1967): *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. New York. Ed. Aldine.
- Godino, C. Belén y otros: “*La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención*”. En el libro: *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1a ED. San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas, 2010. Universidad Nacional de san Luis. ISBN 978-987-1504-15-5.
-: “*Cambios y permanencias en la formación docente del nivel primario. Análisis de una experiencia (San Luis)*”, enviada para las “VI JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO”, Mar del Plata, mayo 2011. Aprobada para su publicación.
-: “*La investigación educativa en la formación docente. Análisis de un caso*”, enviada para las “VI JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO”, Mar del Plata, mayo 2011. Aprobada para su publicación.

- Goncalves Vidal, Diana (2010): “Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”. Clase 1. Diplomatura en Curriculum y Prácticas escolares en Contexto. FLACSO.
- González Sanmamed, M. (1995): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Hillert, F. y otros (1985): *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires, Cartago.
- Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileirade História da Educação*, N° 1.
- Mórtola, G. (2006): “Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN: 1668-4753.VOL. IV, N° 4.
- Sanjurjo, L. (2002): *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. IICE / UNESCO – Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (compilador), (2006.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, 1° ED. Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (compilador), (2009.) *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas / Joaquín Acevedo*. [et.al.]. - 1a ED. - Buenos Aires: Inst. Internacional. de Planeamiento de la educación IICE-UNESCO.
- Tyack, D. Y Cuban, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, 2001
- Veiravé, Ojeda y otros: “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores “. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) N° 40/3 – 25 de octubre de 2006. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (1994) « Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire » Vincent, Guy (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans lessociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

“QUALIDADE TOTAL” NA FORMAÇÃO DOS DIRETORES MINEIROS¹

GUEDES, Luciene Ferreira da Silva (UFJF/C.A. João XXIII)

VIEIRA, Mariana Novais (UFJF/PPGE)

CARDOSO, Marianna Palace (UFJF/Bolsista FAPEMIG)

CORREA, Paula Carpanez (UFJF/Bolsista FAPEMIG)

DUARTE, Patrícia Ferreira (UFJF/Bolsista FAPEMIG)

OLIVEIRA, Daniela Motta de (UFJF/C.A. João XXIII)

luciene.guedes@ufjf.edu.br

1. O conceito de “qualidade” da escola mineira e a formação do gestor

O presente trabalho insere-se no âmbito das políticas públicas para a formação de professores no estado de Minas Gerais, Brasil, sendo recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor”. Nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas para a formação continuada de professores e demais profissionais da escola no estado de Minas Gerais, procurando verificar sua relação com as reformas para a educação em sentido amplo e com as orientações para a construção da nova sociabilidade do capital, nas suas dimensões técnica e ético-política. Tratamos especificamente do Guia do Diretor Escolar, por considerarmos que o mesmo configura-se como um instrumento de formação/capacitação dos diretores de escola, a fim de que estes implementem, eficientemente, o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo² em suas respectivas escolas de atuação.

Para analisar o Guia do Diretor Escolar, realizamos uma pesquisa de caráter documental, descritivo-analítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Através dessa análise, buscamos verificar: i) quais foram as características e propostas que embasaram os documentos orientadores para o novo perfil dos diretores escolares do Estado de Minas Gerais; ii) a articulação

¹ Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo foi oficializado com este nome em 2008, como parte de um conjunto de ações que vinha sendo implementado pela SEE, com o desafio de ter toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade e com o objetivo maior de estreitar o espaço entre Secretaria de Estado de Educação, SRE e escolas para que “nenhuma escola se sinta só”. (MINAS GERAIS, 2010b, p.2)

entre o projeto mineiro e o modelo empresarial, verificando em que medida esses documentos refletem seus princípios filosóficos e ético-políticos. Concluimos que as orientações que fundamentaram a criação do Guia do Diretor Escolar representam uma continuidade de novo tipo, uma vez que retomam os princípios dos programas de Qualidade Total dos anos de 1990.

O discurso da reforma educacional dos anos de 1990 afirmava que os sistemas educacionais brasileiros não possuíam elementos de superação da crise histórica de *eficiência, eficácia e produtividade* pelo qual passavam. A noção de “qualidade total” (*Total Quality Control*) tornou-se o sustentáculo das propostas de reforma, que se basearam na racionalização dos gastos, no aumento da produtividade e da eficiência através da criação de novos mecanismos de gestão da educação e do trabalho docente. A educação, então, foi submetida aos mecanismos da empresa adotando-se uma nova linguagem para tornar a mudança mais coerente com tais princípios.

Ao posicionar-se na vanguarda dos estados brasileiros, Minas Gerais se antecipou às políticas nacionais para a educação. Ainda em 1992 criaria um novo modelo de gestão escolar, o Programa de Implantação da Qualidade Total, com o intuito de difundir novos valores, procedimentos e atitudes na escola para melhorar a produtividade. Retomando Gramsci (2000), tratava-se de difundir uma nova cultura escolar, educando para uma nova racionalidade.

Esse modelo managerialista, ou seja, gerencialista, foi analisado por Gewirtz (2002), que o caracterizou como o modelo típico da agenda para a educação da Terceira Via³, desenvolvida na Inglaterra durante o período do *New Labor*. Segundo a autora, aos elementos de tipo empresarial e gerencial somaram-se a outros mais humanistas no segundo governo trabalhista inglês. Com efeito, a identificação desses elementos nas políticas mineiras, especialmente na proposta de formação dos intelectuais para o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo, confirmam a tese de que Minas Gerais assumiu, com vigor, os pressupostos do neoliberalismo da Terceira Via no âmbito da educação.

E, nesse movimento de ressignificação e redimensionamento da educação nos termos empresariais em Minas Gerais, percebemos a presença forte da *accountability* (AFONSO, 2012), ou

³ Nos anos de 1990, um novo projeto foi apresentado como referência para reordenar as relações sociais e, conseqüentemente, o Estado, já que o modelo neoliberal ortodoxo demonstrou-se incapaz de assegurar uma estabilidade da economia mundial. Esse projeto é denominado por Neves (2005) de neoliberalismo da Terceira Via. Trata-se de um projeto que visa estabelecer um modelo capitalista de face mais humanizada, no qual o aparelho de Estado incorpora o modelo gerencial de administração, configurando-se em Estado regulador, e a sociedade civil converte-se em espaço da colaboração social. A política neoliberal da Terceira Via é baseada numa nova dinâmica: atuação do governo em parceria com organizações de cunho econômico ou social a fim de fomentar a renovação do desenvolvimento.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

seja, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização tornam-se os parâmetros para medir e estabelecer metas a fim de se chegar à qualidade desejada, como se esses fossem os únicos meios de se conquistar a qualidade da educação. De acordo com Afonso (2012):

...accountability indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p.472).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), baliza o conceito de qualidade em termos de resultados mensuráveis, pois utiliza os resultados das avaliações externas para implementar procedimentos e práticas pedagógicas, assim como para avaliar o desempenho dos professores, diretores e especialistas.

Sob essa visão, para alcançar o sucesso do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo, a SEEMG direciona suas políticas e projetos para formação desses profissionais (professores, diretores, especialistas e demais sujeitos envolvidos no processo educacional), redefinindo, principalmente, o papel do diretor escolar, a partir do modelo gerencial (*managerialismo – accountability*), atribuindo a ele a articulação, orientação e gerenciamento dos recursos humanos na escola.

O investimento na formação dos profissionais da escola, considerado estratégico para consolidar o programa, traz um conteúdo robusto e explícito sobre o profissional desejado para o Estado de Minas Gerais e visa “[...] transformar a sala de aula através do apoio e capacitação dos professores alfabetizadores e toda a Equipe Pedagógica da Escola e ao mesmo tempo, orientar, monitorar e cobrar melhores resultados no desempenho dos alunos”. (MINAS GERAIS, 2010b, p.1).

Os materiais produzidos e disponibilizados pela SEEMG (Guias e Cadernos de Boas Práticas) estão articulados com mecanismos de controle das ações, via avaliações em larga escala e avaliação docente, cumprindo o papel de formar todos os profissionais da educação. As orientações têm uma relação estreita e complementar: a atuação de cada profissional é fundamental para garantir o sucesso da proposta do governo mineiro.

Em função da necessidade de uma educação política e técnica das novas gerações, o projeto mineiro colocou em evidência o diretor de escola, figura fundamental na “sedimentação de uma lógica

mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital” (ANFOPE, 2004, p.7). Sendo a educação primordial para a edificação da coesão social, a escola precisa dar sua contribuição na formação do consenso em torno dos princípios e valores que regem a sociedade; ao diretor cabe, então, ser peça-chave da difusão, na escola, dos valores da nova sociabilidade do capital. O preparo do diretor – agora “gestor” – das escolas estaduais mineiras passou a ter um caráter eminentemente prático e prescritivo, ao qual subjaz a retórica da “qualidade total” presente no discurso do neoliberalismo da Terceira Via.

Em vista disso, concluímos que as políticas mineiras para formação dos diretores escolares estão pautadas na aquisição de competências, nas boas práticas de base empresarial e na formação ético-política para estimular e difundir esses valores para todos os profissionais da escola. Formando o “gerente educacional”, que é o Diretor da escola, o projeto mineiro aprofunda a direção política formando também os especialistas, professores e outros sujeitos educacionais. Compartilhando responsabilidades sobre a gestão da escola com os especialistas, a proposta, em última instância, responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso escolar, tornando-o “tarefeiro” – seu papel é o de reproduzir, com fidelidade, a perspectiva apresentada no Guia do Professor, que é uma “receita” para desenvolver “boas práticas” na escola.

2. A formação do diretor: o Guia do Diretor Escolar

O Guia do Diretor Escolar⁴ é um documento de 119 páginas, disponível no site do CRV. É um instrumento didático destinado à orientação e ao suporte do trabalho do diretor escolar e

[...] tem por finalidade subsidiar os gestores no desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos escolares, abrangendo os processos de planejamento, implementação e avaliação de ações pedagógicas, administrativas e financeiras (MINAS GERAIS, 2010a, p.11).

Este guia encontra-se dividido em dez seções, sendo elas: Apresentação; Dialogando com o Diretor Escolar; Competências do Diretor; Provimento do Cargo de Diretor Escolar; Agenda do Diretor Escolar; Painel Pedagógico; Dicas para uma Gestão de Sucesso; Considerações Finais; Sugestões de Instrumentos de Apoio Pedagógico; Bibliografia.

⁴ Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf> Acesso em: 22 set. 2012.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

De acordo com o documento, para sua construção foram ouvidos educadores que vivenciaram a experiência de serem diretores, membros da Equipe Pedagógica das Superintendências Regionais de Ensino e da Equipe Central da SEEMG, assim como foram realizados estudos teóricos e pesquisas referentes à gestão escolar. Embora seja extremamente prescritivo, detalhando todas as ações “desejáveis” do diretor, afirma-se que

[...] o Guia do Diretor Escolar não pretende ser uma lista de ações a ser seguida de forma automática, mas, sim, ser um instrumento de reflexão sobre a prática da gestão, com propostas de ações abertas ao diálogo e ao compromisso coletivo de todos os que, na Escola, querem e podem fazer a diferença. (MINAS GERAIS, 2010a, p.11).

Após a “Apresentação”, o documento traz uma seção intitulada “Dialogando com o Diretor Escolar”, na qual defende uma gestão democrática, coletiva, participativa e compartilhada com todos os envolvidos na escola – pais, professores, funcionários, alunos, comunidade. Nesse sentido, são necessárias algumas características para compor o perfil do diretor escolar: ter predisposição para o trabalho coletivo; ser articulador; ter iniciativa, firmeza de propósito para realização das ações; conhecer os assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos; ter espírito ético e solidário; conhecer a realidade da escola; defender a educação; ter liderança democrática e capacidade de mediação; ser capaz de autoavaliar-se e promover a avaliação do grupo; ser transparente e coerente nas ações; ser íntegro, ter presença, proatividade, entusiasmo, criatividade e iniciativa (MINAS GERAIS, 2010a).

Como se vê, as características do diretor são compatíveis com os perfis de liderança corporativa tão em voga atualmente. Assim, os instrumentos para a formação dos profissionais da escola mineira baseiam-se numa perspectiva gerencialista, e trazem para a escola os princípios do *managerialismo* (GWEIRTZ, 2002) ou, como afirma Saviani (2008), os conceitos da “qualidade total”. Para o autor, “com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2008, p. 440).

Associado a essa perspectiva, a “pedagogia das competências” (RAMOS, 2001) assume papel importante nesse processo. Se de um lado, “nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competências” (SAVIANI, 2008, p.438), de outro, “nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

determinadas” (SAVIANI, 2008, p.438). Desse modo, procura-se resolver a crise de “eficiência e eficácia” pelas quais a educação passa, tornando as pessoas mais produtivas tanto nos processos de trabalho quanto na sua inserção na sociedade (SAVIANI, 2008, p.438).

As competências não são apenas as competências técnicas, mas também se constituem no conjunto de valores ético-políticos que vão formar uma nova subjetividade, adequando o indivíduo à sociabilidade requerida pelo neoliberalismo da Terceira Via.

Por essa razão, não é de menor importância que o próximo passo do Guia trate das “Competências do Diretor Escolar”, apresentando-se três aspectos fundamentais para a prática deste profissional: Gestão Pedagógica; Gestão Administrativa; Gestão Financeira. A primeira, assume papel primordial devido às exigências atuais, já que vivemos um “[...] tempo de avaliação externa, de constatação do desempenho do aluno e da Escola, de definição e de pactuação de metas, de Plano de Intervenção Pedagógica, de padrões básicos de ensino e aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2010a, p.15). A segunda tem como objetivo o cumprimento das leis e planos da escola; enquanto a terceira, lida com a utilização dos investimentos da escola.

Com efeito, o papel do governo de estado, nessa perspectiva, desloca-se do processo para os resultados. Assim, através da avaliação se busca atingir a eficácia, a eficiência e a produtividade (SAVIANI, 2008); cabe ao Estado o controle da educação, atribuindo-se ao diretor, na escola, a responsabilidade com os resultados dos alunos nos testes em larga escala.

As orientações dirigidas à Gestão Pedagógica servem de base não apenas para a avaliação institucional das escolas, como para a Avaliação do Desempenho Individual do Professor (ADI), configurando também um controle sobre a prática docente.

Enfatiza-se ainda que o diretor recorra a parcerias com: comunidade escolar; voluntariado; polícia Militar de Minas Gerais; igrejas; empresas locais; organizações não-governamentais (ONG); conselho tutelar; universidades; associação de bairros; serviços públicos municipais, para desenvolver os Projetos da Subsecretaria da Educação Básica. Evidenciando que o diretor, “como líder, poderá ser a pessoa que abrirá as portas da Escola a todos os interessados em tomar parte nessa construção, pois, Escola boa é aquela em que a Comunidade participa. *Todos pela Educação de Qualidade*”. (MINAS GERAIS, 2010a, p.46).

Essa parceria entre o público e o privado está de acordo com os pressupostos da política neoliberal da Terceira Via, que apoia e estimula a atuação do governo em parceria com instituições do setor privado e da sociedade civil (o terceiro setor), a fim de fomentar a renovação e o desenvolvimento

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

social. De acordo com Brito e França (2010, p.11) “com o argumento de desburocratizar e descentralizar, promove-se a redefinição do papel do Estado, que assume perfil regulador e avaliador, facilitando a iniciativa privada em detrimento de sua função social”.

Em todos os setores da administração pública de Minas Gerais, percebemos uma política voltada à aplicação de conceitos e práticas típicas da gestão privada, justificadas pela morosidade e ineficiência do setor público. Portanto, adota-se um modelo de administração pública gerencial, orientada pela técnica e racionalidade, em que se busca consolidar a parceria do setor privado na prestação de serviços públicos e, para manutenção da produtividade do trabalho, focaliza o desempenho institucional e individual.

Na seção “Provimento do cargo de diretor escolar”, o documento apresenta, na íntegra, o termo de compromisso assinado pelo diretor escolar e vice-diretor, especificando que:

Além do Termo de Compromisso, o Diretor assina, também, o seu Plano de Metas, pactuado com a equipe da Escola, a Comunidade e a Secretaria de Estado de Educação, assumindo todos, o compromisso de cumprimento de metas, voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos, da Escola e do Sistema Educacional. Este Plano de Metas, proposto pela SEE, deve ser complementado com outras metas da Escola a partir de seu Projeto Pedagógico e envolvendo, também, os demais aspectos da gestão escolar. (MINAS GERAIS, 2010a, p.78)

Diante disso, confirmamos que a formação tanto dos diretores, especialistas e professores das escolas públicas mineiras está sendo orientada com base no modelo de gerenciamento empresarial, em que o aprendizado dos alunos e o trabalho dos envolvidos nesse processo são definidos a partir do estabelecimento de metas e no controle das ações pedagógicas, mensuráveis através das avaliações de larga escala.

As atividades permanentes do diretor são minuciosamente apresentadas, é a “Agenda do Diretor Escolar”, onde há a divisão do que o diretor deverá realizar em cada mês, sendo assim explicada pelo guia:

É aqui que a Agenda Administrativa – aquela em que estão presentes tópicos ou as principais tarefas que, ao longo do ano, há que se fazer – torna-se imprescindível. Sabemos que cada Escola tem suas características próprias, entretanto, sabemos que as ações que são comuns a todas elas são essas que estão distribuídas, nas atividades permanentes e especificamente, mês a mês, na agenda a seguir. (MINAS GERAIS, 2010a, p.79)

Embora sustente um discurso pautado na autonomia, na realidade a SEEMG limita e enquadra o trabalho do Diretor Escolar, do Especialista e do Professor a moldes pré-estabelecidos nos Guias.

O Guia do Diretor Escolar traz ainda uma seção intitulada “Painel Pedagógico”, que apresenta definições, conceitos de palavras, termos e expressões a fim de possibilitar estudos e reflexões por parte dos profissionais que atuam na Educação Básica. Como exemplo, podemos citar: alfabetização, aprendizagem, autonomia, capacidade, competência, interdisciplinaridade, letramento, parceria, plano, projeto, visão sistêmica, dentre outros. E, para finalizar, apresenta “Dicas para uma Gestão de Sucesso”, que foram coletadas entre os diretores, professores e funcionários, alunos e pais, e que resumem tudo que foi tratado ao longo do guia. Para ilustrar, seguem algumas dicas:

- Fazer planejamento integrado das ações da Escola.
 - Formar sua equipe de trabalho.
 - Fazer pautas para as reuniões.
 - Ser transparente nas ações.
 - Tomar decisões coletivamente.
 - Ter os pais e a comunidade como parceiros.
 - [...]
 - Desenvolver a cultura da Auto-Avaliação da Escola.
 - Analisar e divulgar os resultados das Avaliações do SIMAVE / SAEB para os alunos e comunidade escolar.
 - Reconhecer e valorizar a contribuição de cada servidor. Compartilhar suas vitórias e sucessos com todos.
 - [...]
 - Investir no professor e cobrar resultados.
 - Proporcionar um ambiente alegre, prazeroso, no qual as pessoas estejam e sejam felizes.
 - Ter visão dos objetivos, das Metas da Escola e das estratégias para o seu atingimento.
- (MINAS GERAIS, 2010a, p.97-98)

O guia pretende dar suporte ao trabalho dos diretores, mas o que verificamos, na verdade, é que o documento extrapola as prescrições técnicas feitas a estes profissionais, pois inclui desde as tarefas mais rotineiras até o que se refere às características ético-políticas que devem ser incorporadas pelos mesmos, de forma a inserir os profissionais e a escola numa nova sociabilidade.

Nesse sentido, as orientações previstas em todos os guias disponibilizados pela SEEMG apontam para a formação do cidadão mineiro que se adeque ao projeto de sociabilidade nos marcos de uma nova cidadania, que, na perspectiva aqui defendida, coaduna-se com o projeto político neoliberal da Terceira Via (Martins, 2010; Oliveira, 2008; Neves, 2005), uma vez que há uma transposição das

diretrizes gerenciais para a escola, tendo em vista a mudança de papel do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação. Novos conceitos, termos e práticas empresariais estão transferidos para as escolas mineiras por meio dos guias, dentre eles podemos citar: eficiência, competitividade, voluntarismo, produtividade e metas.

Considerações finais

Tendo em vista as orientações previstas nos Guias do Diretor Escolar, do Especialista e do Professor, foi possível constatar que as equipes das escolas mineiras estão sendo formadas e preparadas segundo uma perspectiva pragmática, de acordo com os novos preceitos hegemônicos, atendendo, assim, aos interesses requeridos pelo capitalismo contemporâneo.

Com isso, os profissionais envolvidos nas escolas mineiras tornam-se “parceiros” das reformas educacionais e assumem o papel de difusores de ideais, valores e práticas empresariais, princípios do neoliberalismo da Terceira Via.

Nesse contexto, os diretores das escolas passam a ser articuladores e difusores destes princípios, bem como fiscalizadores do desenvolvimento das “boas práticas” no âmbito de suas escolas. Dessa forma, incorporaram em seu desempenho profissional, novos conceitos “nos marcos de um projeto político dirigido a construir sociedades justas dentro desse novo capitalismo” (FANFANI, 2005), constituindo-se, portanto, em importantes difusores da nova pedagogia da hegemonia⁵, já que divulgam preceitos éticos, políticos e morais da nova sociabilidade burguesa.

Apesar de os Guias, tanto do Diretor Escolar, quanto do Especialista e do Professor, especificarem que as orientações ali colocadas não se tratam de receitas prontas a serem seguidas, os profissionais são direcionados a agir, minuciosamente, de acordo com o que está previsto, na medida em que necessitam alcançar a meta pactuada com a SEEMG, para que recebam o décimo quarto salário e obtenham um resultado satisfatório na ADI. As avaliações externas, que irão mensurar o desempenho desses profissionais, não passam de mecanismos de controle do trabalho docente e instrumento de regulação estatal.

⁵ O Estado capitalista vem redefinindo suas práticas a fim de formar ética, técnica e politicamente o novo homem coletivo, conformando as massas populares à sociabilidade burguesa, o que leva a construção de uma pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2005).

Dessa maneira, o ato criativo dos profissionais que atuam nas escolas mineiras é desconsiderado, pois se tornam meros repetidores daquilo que está previsto nos documentos, o que pode levar a um processo de estranhamento e alienação de seu próprio trabalho.

Conforme Neves e Pronko (2008, p.29), a educação escolar “[...] precisa superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnicidade”, para que, assim, a educação escolar se torne realmente um instrumento de conscientização da classe trabalhadora.

Embora as reformas educacionais conduzam os profissionais da escola para a conservação do sistema capitalista vigente, as contradições que o permeiam, possibilitam que, no embate travado entre capital e trabalho, esses profissionais construam uma perspectiva contra-hegemônica de sua formação e a de sua profissionalização.

Numa perspectiva contra-hegemônica, é imprescindível fundamentar a educação em uma sólida base de educação geral, indo além das dimensões meramente acadêmicas que caracterizam o ensino básico. Para tanto, dois aspectos são fundamentais: (i) urgente universalização da educação básica; (ii) formação dos trabalhadores da educação condizentes com uma escola de novo tipo, que requer uma qualificação desses profissionais enquanto intelectuais, ou seja, organizadores da cultura. Parece-nos não estar ultrapassada a formulação gramsciana, de que esta escola fosse única, de cultura geral, humanista, formativa e não assentada sobre um modelo destinado a manter a marca social de uma escola excludente.

Referências:

ANFOPE. **Políticas Públicas de Formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação**. Educação e Sociedade. São Paulo, Campinas, v.33, n.119, p.471-484, abr.-jun.2012.

BRITO, L.; FRANÇA, R. **Plano de Carreira dos Docentes de Minas Gerais**: Choque de Gestão e Cultura do Desempenho no Governo de Aécio Neves. Trabalho apresentado VII Seminário Internacional Rede Estrado/II Seminário Internacional de Políticas Educativas em Latinoamérica – UCH – CLACSO. 2010. Lima, Peru.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

GEWIRTZ, Sharon. **Alcançando o sucesso?** : Reflexões Críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour. In: Currículo sem fronteiras v.2, n.1. Ermesinde, Portugal, 2002, p. 121 a 139.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **Guia do Diretor Escolar**. Belo Horizonte, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. **O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório Síntese do Programa 2006-2010. Belo Horizonte, 2010b.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais**. Niterói-RJ/UFF, 07/03/2008. Tese (Doutorado em Educação), 323 páginas.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMO EJE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

María Laura Halladjian¹

IIECNyMat – Universidad Nacional de Río Negro

Proyecto de Investigación: Beca Doctoral AGENPCyT- UNRN. Proyecto PFDT 39

morimath@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La educación de base tiene por objetivo formar ciudadanos esclarecidos y críticos y la educación matemática ocupa un lugar privilegiado. En ese contexto, la enseñanza es considerada como un importante instrumento de cambio social (Hargreaves, 2003) y los docentes como aquellos que desarrollan saber (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

La actualización de competencias profesionales del personal docente juega un papel importante para sostener a los alumnos en sus trayectorias escolares y facilitar su suceso académico. Esta perspectiva ha sido puesta en evidencia en varios países del mundo que han desarrollado programas flexibles y dinámicos de formación continua de los docentes (OCDE, 2002; 2005) con el objetivo de desarrollar competencias profesionales y adaptarlas a las necesidades que demanda el contexto educativo actual.

Problemática

El proceso de profesionalización docente caracteriza las preocupaciones actuales en materia de formación inicial y continua tanto en Europa como en América (Perron, Lessard, Bélanger, 1993; Huberman, 1993, Perrenoud, 1993; Holmes Group, 1995; Altet, 1994; Gauthier et al., 1997; Tardif, Gauthier, 1999; Anadón, 1999). Este proceso ha sido estudiado de diferentes maneras. Algunos estudios se centran en la necesidad de renovar la formación inicial poniendo el acento en la relación teoría-práctica, valorizando contenidos y perspectivas pedagógicas. Otros, y es el caso que nos preocupa, ponen el acento en la formación continua valorizando la crítica y la reflexión que el propio docente puede hacer sobre su práctica con el objetivo de cuestionarla, reelaborarla y

¹ Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyL- UBA

adaptarla a las exigencias del medio.

La noción de formación continua si bien hace referencia al desarrollo profesional (DP) no lo define y da lugar a una cierta confusión teórica tanto sobre su significado como sobre los medios por los cuales el desarrollo profesional puede llevarse a cabo. Esta confusión queda en evidencia al comprobar que el desarrollo profesional se utiliza como sinónimo de *formación continua, formación permanente del profesorado, entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in- service training,)* *reciclaje de los docentes, etc.* (Anadón??; Proyecto IIECNyMat; Sánchez, 2006; Uwamariya y Mukamurera, 2005).

Sin entrar en grandes análisis conceptuales, se puede afirmar que el DPD varía en función de la perspectiva teórica que lo fundamenta. Dos grandes perspectivas pueden ser identificadas, la primera del orden del desarrollo y la segunda, llamada profesionalizante (Uwamariya y Mukamurera, 2005).

Así, por la primera, el DPD es visto como una evolución individual y caracterizado por una sucesión de etapas. Este modelo propone una visión cronológica y lineal del desarrollo profesional que no satisface las exigencias profesionales del contexto actual, caracterizado por crisis económicas, por reajustes estructurales, por la inestabilidad del empleo, etc. ya que él no toma en cuenta esas dimensiones que influyen y desestabilizan el desarrollo profesional. Además esta visión no tiene en cuenta la dimensión colectiva y organizacional del desarrollo profesional que se lleva a cabo en un medio y en un contexto determinados que lo condicionan inevitablemente.

La segunda perspectiva se basa en la idea de profesionalización docente, considerada como un proceso a través del cual los actores construyen y dominan las competencias y los saberes esenciales para la práctica profesional, en nuestro caso, docente. Actualmente se valorizan y van ganando cada vez más terreno las perspectivas que priorizan la mirada que reconoce al profesor como un profesional que actúa con cierta autonomía, muchas veces en tensión con los modelos y representaciones sociales de las llamadas profesiones liberales (Montecinos, 2003; Perrenoud, 2007).

A la luz de estas consideraciones, este proyecto de investigación se propone como alternativa para generar, desde la formación continua, espacios de formación y desarrollo profesional de un grupo de profesores de Matemática de Nivel Medio de la ciudad de Bariloche, cuyas prácticas profesionales se encuentran atravesadas por una reforma curricular reciente que afecta tanto los contenidos a enseñar como los encuadres pedagógicos y didácticos que guían los procesos de enseñanza aprendizaje. Concretamente, hemos elegido que este espacio de formación, aprendizaje y reflexión colectiva se desarrolle en comunidad de profesionales docentes que

comparten una práctica común (enseñar Matemática) atravesada por problemáticas diversas y compartidas. Esta propuesta se presenta como alternativa a los cursos de capacitación y perfeccionamiento de tipo top-down, prescriptivos y de carácter general y descontextualizado que desde el nivel provincial se han ofrecido, y en escasas oportunidades, a los docentes de la mano de la reforma curricular de Nivel Medio.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Contribuir al conocimiento teórico y práctico en torno a la problemática del desarrollo profesional docente en la escuela media. Concretamente, en el contexto de una reforma curricular se pretende analizar las implicancias de proponer a los profesores espacios de formación continua que privilegien el aprendizaje en colaboración y la construcción de saberes colectivos como respuesta a los problemas concretos de la práctica profesional y surgidos en el seno de la práctica misma.

2.2 Objetivos específicos

- 1) describir y comprender el proceso de conformación de una comunidad de aprendizaje profesional formada por un grupo de profesores de matemática de una escuela secundaria de San Carlos de Bariloche en el contexto de una reforma curricular reciente.
- 2) comprender sus modalidades de regulación y las interacciones sociales que en ella se manifiestan como espacio de formación y desarrollo profesional a través de la problematización de la práctica profesional y de la búsqueda de soluciones comunes
- 3) Fomentar en los docentes la reflexión crítica de su propia práctica tanto a nivel individual como colectivo con el fin de promover un hábito de trabajo colegiado que, a partir de la reflexión, contribuya a la construcción de saberes y significados colectivos en torno al quehacer profesional.
- 4) Contribuir al campo de conocimiento teórico y práctico en torno a la problemática del desarrollo profesional docente a partir de generar espacios de formación y aprendizaje profesional desde una perspectiva más horizontal que revalorice el profesionalismo de la tarea docente.
- 5) Tender puentes y canales de comunicación y producción de conocimientos compartidos entre el investigador y los docentes participantes a partir de la práctica colegiada de tareas que se encuadren en el modelo de investigación –acción-formación.

3. ABORDAJE TEÓRICO

La práctica reflexiva y la cognición situada como fundamentos del cambio de prácticas profesionales y del DPD

Dos elementos teóricos están en la base de la concepción del DPD que esta investigación privilegia (Guskey et Huberman, 1995); 1) el concepto de reflexión (Schön, 1996; Bourassa, Serre et Ross, 1999, Perrenoud, 2001) y 2) la noción de cognición situada y distribuida (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991)

A partir de los trabajos de Schön (1983, 1995, 1996) inspirados de aquellos de Dewey (1933) sobre la investigación crítica (*critical inquiry*), una importante corriente de pensamiento se ha desarrollado sobre el profesional reflexivo. Esta perspectiva no concibe la práctica profesional como una aplicación de teorías elaboradas por investigadores “objetivos” y alejados del terreno, sino como un espacio particular, singular y original de formación e investigación en el cual investigadores y docentes co-construyen un saber pertinente para los dos comunidades (docente y científica). Así, el investigador se inspira en las teorías y en la experiencia de los actores y éstos siendo reflexivos se inspiran en marcos teóricos existentes para interpretar y formalizar sus experiencias. Esta “interacción del saber” se diferencia de la relación habitual entre actor e investigador y la práctica es concebida como una construcción personal y social. Personal, porque cada uno elabora su propia práctica y social porque la práctica se construye en interacción con los colegas en un contexto particular. De esta manera, la práctica se regula y se transforma en ciclos reflexivos, mas o menos sistematizados que hace el docente sobre su propia práctica (reflexión *en y sobre* la acción según Schön). En esa perspectiva, la investigación que queremos llevar a cabo tiene como objetivo general alimentar, esclarecer y estructurar la reflexión individual y colectiva sobre la práctica profesional de los docentes de matemática de una escuela secundaria de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

Por otra parte, los trabajos de Lave, (1988); Lave y Wenger, (1991), Wenger (1998) llamados sobre la “cognición situada” han puesto en evidencia el lugar importante del contexto en la construcción del saber. Según esta perspectiva, los aprendizajes se hacen a partir de relaciones que se establecen con los otros individuos en un contexto específico. En ese sentido, esos autores dirán que los aprendizajes en la práctica pasan por saber decodificar las rutinas y las reglas tácitas de aquello que Wenger (1998) llama la “comunidad de práctica” y que hace referencia a un grupo de personas que comparten una misma problemática (Wenger, 1998) y que desean movilizarse para encontrar soluciones, aprovechando los conocimientos y las experiencias de todos sus miembros.

Nuestro proyecto se inspira en esta idea de comunidad de práctica en la cual los miembros de un equipo escolar (los profesores de matemática de una escuela secundaria de la ciudad de San

Carlos de Bariloche) eligen comprometerse con sus colegas y el investigador en un proceso de reflexión, de intercambios alrededor de un objeto de interés común formando una “comunidad de aprendizaje”

Esta idea de comunidad de aprendizaje se inspira en los escritos sobre las teorías de las organizaciones. Senge (1990) ha popularizado la expresión “organización abierta al aprendizaje” haciendo referencia al saber que resulta de la dinámica de intercambios entre los actores.

La expresión “comunidad de aprendizaje profesional” es cada vez más frecuente y designa ese modo de funcionamiento que favorece la participación de cada persona y que estimula al personal a establecer acciones colectivas con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas y así mejorar los resultados de los alumnos. Es así que la comunidad de aprendizaje está intrínsecamente motivada por una cultura de *lifelong learning* o desarrollo profesional, característica presente en las organizaciones abiertas al aprendizaje (Barth, 2004; Fullan, 2001, Mitchell & Sackney, 2001; Senge, 1990).

4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL

El DPD a través de la investigación –acción

Las investigaciones en educación promueven cada vez más la utilización de metodologías más horizontales y colaborativas a partir de las cuales docentes e investigadores puedan interactuar y trabajar de manera conjunta con el fin de producir saberes relacionados a la comprensión y mejora de la realidad educativa (Anadón, 2003; 2010; Sagastizabal y Perlo, 2004; Elliot, 1990; Bausela Herreras, 2000). Es así que la investigación en ciencias sociales, y en educación en particular, ha tomado nuevas formas centradas en la práctica educativa y en el desarrollo profesional de los docentes (Anadón, 2009; 2010; 2012). Así, cuando se trata de describir, comprender y resolver los problemas o situaciones propios de la práctica profesional docente, las investigaciones en educación privilegian nuevos enfoques y perspectivas que promueven y alientan la colaboración y la producción conjunta de conocimientos entre investigadores y actores implicados en la profesión docente (Anadón, 2009; 2010; 2012; Elliot, 1990; Sagastizabal y Perlo; 2004; Suárez, 2000). Investigaciones como aquellas llevadas a cabo por , Desgagné (1998, 2001), Desgagné et al., (2001), Savoie-Zajc (2001), Anadón y Savoie-Zajc (2004) muestran claramente que la formación continua y el DPD exigen colaboración entre investigadores y docentes.

Los investigadores en educación han renovado las prácticas de investigación centrándose en la práctica educativa y en el desarrollo profesional docente y privilegiando nuevas perspectivas de investigación que preconizan un proceso de producción de conocimientos entre investigadores y

actores implicados en la tarea docente. Esas perspectivas inducen necesariamente una relación activa entre el saber y la realidad. Los investigadores son una fuente de conocimientos y acompañan el proceso de reflexión y en ese sentido, amplían la base de conocimientos en educación a través de la realización de proyectos conjuntos. Es así que el trabajo conjunto entre investigador y docentes se realiza en una dinámica de interacción que constituye una fuente de motivación y de desarrollo profesional y personal para aquellos que participan. En esta perspectiva, investigación-acción y formación van juntas con el objetivo de acompañar a los docentes a producir conocimientos pertinentes a la práctica en una dinámica de desarrollo profesional.

Nuestro proyecto, que surge como una respuesta a una necesidad concreta en el ámbito local, está centrado en el estudio de una comunidad de práctica de profesores de Matemática de nivel secundario de la ciudad de Bariloche, valoriza y promueve la colaboración entre los actores implicados y el investigador, con el fin de alentar comprender, analizar y sistematizar el desarrollo profesional de los docentes implicados. Entonces, elegimos para nuestro proyecto la investigación-acción ya que la misma es una investigación en la práctica, efectuada por los actores y para los actores, quienes se comprometen junto con el investigador a lo largo de todo el proceso y en todas las etapas de la investigación. Así, los actores y el investigador se convierten en colaboradores mutuos en todas las etapas de la investigación (Anadón, 2004).

La elección de la I-A es particularmente pertinente ya que ella se interesa por los problemas concretos formulados por los docentes, problemas endógenos en términos de Elliot (1991). Además, un postulado importante que está en la base de este tipo de investigación es el trabajo en equipo con colegas, grupos de pares que sostienen la reflexión y el ajuste de las prácticas pedagógicas.

Entonces, es necesario interesarse por las situaciones concretas vividas en el terreno de la práctica cotidiana de los docentes. Así, combinada a un proceso de investigación-acción la presente investigación permitirá no solamente elaborar pistas de intervención que permitan mejorar las intervenciones de los docentes en el aula sino también contribuir a la edificación de un cuadro conceptual sobre el DPD que valore la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Una característica importante de esta I-A es la de hacerse en colaboración con los profesores. Ellos serán invitados a implicarse en todas las etapas de la investigación, desde la elaboración de instrumentos de recolección de datos hasta el análisis y la difusión de resultados.

Tres modos de recolección de datos serán privilegiados: 1) Utilización de instrumentos de reflexión, elegidos y construidos con los participantes. Ese tipo de material está marcado por preocupaciones de orden profesional así como por las concepciones que orientan la acción pedagógica; 2) La observación participante de sesiones de trabajo de grupo con el objetivo de

identificar los problemas de la práctica y su evolución en el tiempo; 3) Entrevistas semi-dirigidas e individuales con el fin de explorar las concepciones en la base de las prácticas como los elementos que ayudan o frenan el desarrollo profesional. Los datos recolectados nos darán materiales sobre los que la reflexión y la acción se apoyarán y guiarán la evolución de la I-A.

5. AVANCES

La metodología de trabajo propuesta por mi Directora en cuanto a la organización de la Tesis supone tres capítulos preliminares correspondientes a la Problemática, Encuadre Teórico y Metodología respectivamente, que deben escribirse previos a la realización del trabajo de campo, siempre abiertos a la posibilidad de mejora y reajuste que surgirán en la escritura definitiva de la Tesis. El racional para esta organización radica justamente en que la claridad de estos tres aspectos es fundamental a la hora de realizar la experiencia de campo con los participantes porque brinda una perspectiva clara de qué es lo que se busca investigar, bajo que condiciones y con qué referencia teórica se recolectarán los datos y cómo serán interpretados no sólo en el período de análisis de los mismos sino a lo largo de todo el proceso de recogida de datos. En este sentido, los principales avances están relacionados con la escritura de los Capítulos correspondientes al planteo de la Problemática, la delimitación del Problema de investigación, los objetivos y la pregunta de investigación y la organización del Capítulo 3 correspondiente a la Metodología. Actualmente estoy organizando y escribiendo el Capítulo 2 que se refiere al Encuadre Teórico y la mayor dificultad que se presenta es el hilo conductor que relacione de manera armónica y coherente todas las componentes teóricas sobre las que estoy construyendo mi trabajo de investigación.

Desde una perspectiva más global el mayor avance ha sido en este período desde mi admisión al doctorado, la adquisición de una metodología de trabajo disciplinado y la elaboración de un corpus de referencia que me ha permitido interiorizarme de manera cada vez más profunda en la problemática objeto de mi investigación. Mi interés por la problemática en torno a la formación y el desarrollo profesional docente surgió de manera espontánea hace algunos años en el transcurso de una carrera de posgrado en liderazgo educativo en Canadá. El hecho de poder estar trabajando en un proyecto de investigación propio en esta temática me resulta sumamente gratificante. Tengo la convicción de que abrir puertas y canales de diálogo que permitan replantear la noción de formación continua y desarrollo profesional docente con el foco puesto en responder a las necesidades genuinas y reales de los profesionales que día a día están en el terreno de la práctica educativa contribuye a transitar un camino en la dirección de la reivindicación de la profesión docente.

6. DESAFÍOS Y PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

El principal desafío es poder concluir este trabajo de investigación para obtener mi grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación y a través de mi trabajo poder contribuir al campo de conocimiento y al desarrollo en las Ciencias de la Educación desde una perspectiva y una mirada que revaloricen y reivindiquen la tarea y la profesión docente.

Un aspecto importante de destacar es que debido a las características institucionales y la disposición geográfica de mi lugar de trabajo, la principal dificultad es la carencia de un entorno que facilite el diálogo y el intercambio cotidiano con colegas en formación o investigadores con experiencia, a excepción de mi Directora con quien mantengo un diálogo permanente. Guardando coherencia con mi Tesis y las líneas de investigación en las que intento adentrarme soy una defensora ferviente del trabajo en equipo y de la colaboración entre colegas en todos los niveles del aprendizaje y el quehacer académico y científico.

BIBLIOGRAFIA

Altet, M. (2002). Les « pratiques enseignantes »: une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer», *Compte rendu du séminaire Nantes octobre 2002*, site de l'Université Paris X Nanterre (<http://www.u-paris10.fr/>).

Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF

Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. En C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir). *L'enseignant, un professionnel*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p.1-20.

Anadón, M. ; Ruiz, M.E. ; Iturbe, A. (2012) Se questionner, partager, se développer professionnellement: une communauté d'apprentissage des professeurs de mathématique à l'Universiade National de Río Negro, 27° Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Trois Rivieres, Québec, mayo 2012

Anadón Marta Directora :2012-2014 Proyecto PICTO ANPCYT-UNRN 2010 “ *Hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria: el desarrollo profesional docente de los profesores de ciencias básicas de la UNRN* Resolución ANPCYT N° 129/2012

Anadón Marta Directora :**2010-2011 Proyecto** “*El desarrollo profesional de los profesores de ciencias básicas de la UNRN: hacia una comunidad de aprendizaje en pedagogía universitaria*” RESOLUCION UNRN-40-A-042/10

Anadon (Marta Directora **2009-2010 Proyecto** : *Profesionalización docente en matemáticas y ciencias naturales en el nivel medio de Rio Negro : trayectorias y prácticas* RESOLUCIÓN UNRN N° 353/09

Anadón et Savoie-Zajc (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles, *L'année de la recherche en éducation*, Paris,115-139.

Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: CA: Jossey- Bass.

Barth, R. (2004). Learning by Heart. Hoboken: NJ: Willey. In the Jossey- Bass Reader in Educational Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bausela Herreras, E. (2000) La docencia a través de la investigación-acción. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] 2000. [fecha de consulta: 5 de mayo de 2010] Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bourassa, B.; Serre, F.; Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy : PUQ.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S. (2001). «La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation», dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.). *Les nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.51-76.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Gauthier C. (Ed.), Desbiens J-F, Malo A., Martineau S., Simard, D. (1997) Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, De Boeck

Guskey, T.R. & Huberman, M. (1995). Professional Development in Education : New Paradigms and Practices. New York :Teachers'College Press

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.

Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Développement : Some Intersections. In Guskey, T.R. et Huberman, M. (dir.). *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*. New York :Teachers College Press, p.193-224

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Boston : Cambridge.

Lave, J. ; Wenger, E. (1995). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2001). Profund Improvement : *Building Capacity for a Learning Community*. Lisse : Swets & Zeitlinger.OCDE , Organisation de coopération et de développement économique (2002). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.

Perron, M.; Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993) La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? , *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, p. 5-32.

Perrenoud, P. (1993) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris :

ESF Éditeur.

Sagastizabal, M.A. & Perlo, C.L. (2006). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos aires :Stella.

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina -El arte y la práctica de las organizaciones abiertas al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica

Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p.201-222.

Schön, D.A. (1995). «The new scholarship requires a new epistemology», *Change* (november/december), p.27-34.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionnels Think in Action*. New York : Basic Books.

Tardif, M., Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval

Tenti Fanfani, E. (2008). Sociología de la Profesionalización Docente. Seminario: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional: 2-6/06/2008 <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Uwamariya y Mukamurera (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

Wells, G. et al. (1994). *Changing school from within creating communities of inquiry*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada).

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.15-49.

***EL DIARIO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS
DOCENTES DE INGLÉS***

Kirac, Marina

Alvarez, Claudia Viviana

Carmosino, Julieta

Casareski, Andrea Verónica

Cassouto, Viviana Alicia

Cejas, Romina Analía

Falasca, Marina

Kuckiewicz, Ana María

Martino, María Gabriela

Ortigueira, Martha Cecilia

Ortigueira, Alejandra Susana

Instituto Superior del Profesorado Técnico (INSPT). Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

marinakirac@gmail.com

Este proyecto de investigación se origina en la recurrencia de criterios comunes relevados de las observaciones de las prácticas docentes en el período de Residencia Pedagógica de los estudiantes del segundo año de la carrera del Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la UTN. Las evaluaciones formuladas por los profesores a cargo de estos estudiantes-practicantes suelen poner de manifiesto que una multiplicidad de aspectos relacionados con la formación específica de la carrera no aparecen reflejados con la frecuencia, la intensidad y la profundidad esperados en el desarrollo de las prácticas de estos estudiantes.

Existen algunas investigaciones realizadas hasta el momento acerca de cuáles son los temas que con mayor frecuencia se ponen de manifiesto en las narrativas de los estudiantes en el período de su Residencia Pedagógica -también llamado en algunas instituciones período de “práctica docente”-. (Chacón y Contreras, 2006; Gascoigne y Veleba, 2000; García, 2002; González Maura, 2002; Sanjurjo, 2004; Suárez, 2008) En su mayoría son investigaciones realizadas desde los departamentos de formación general de las carreras docentes de las universidades, y en particular, en varios casos, en la carrera de Ciencias de la Educación. Sin embargo, no se han encontrado hasta el momento producciones de investigaciones acerca de la práctica docente en el área de lenguas

extranjeras en nuestro país. Es por ello que el resultado de esta investigación será una contribución muy importante para la transferencia a las instancias de formación de la carrera de Profesorado de Inglés, tanto en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, como en las demás instituciones de similares características en nuestro país.

Es en este contexto que el presente trabajo se propone estudiar las prácticas docentes a través de los diarios de clase que los mismos estudiantes-practicantes escriben durante su período de práctica. Específicamente, el estudio es de carácter cuanti-cualitativo y el diseño metodológico incluye encuestas con ítems semi-estructurados, de respuesta abierta, entrevistas en profundidad y redacción de narrativas.

Para la redacción de las narrativas se implementará el uso de diarios de clase por parte de los residentes. En la confección de estos diarios, recuentos reflexivos de eventos ocurridos en el intercambio enseñanza-aprendizaje, participarán estudiantes desde los dos roles que ocupen en el proceso: el de profesor a cargo del grado/año, y el de observador. Serán entonces, estos diarios un instrumento que contemplará las cuestiones que los estudiantes pudieran anticipar a su desempeño, aquellas que sucedan durante el desarrollo de las clases, y aquellas que den muestra de sus reflexiones a posteriori.

De acuerdo con todo el material relevado entendemos que este proceso hará de la residencia pedagógica una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los futuros docentes. Además, será una herramienta que posibilitará la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones a través de la reflexión sobre la práctica.

ESTADO DEL ARTE

Este trabajo de investigación surge desde la iniciativa de los profesores de la formación específica de la carrera de Profesorado de Inglés. Esta iniciativa se origina en las observaciones y evaluaciones que los profesores hacen de los estudiantes a lo largo del denominado período de Residencia Pedagógica (también llamado de Prácticas). Del análisis de dichas observaciones, nace entre los profesores especialistas la necesidad de investigar, por una parte, si la formación que estos residentes/practicantes recibieron en el trayecto de sus estudios se ve reflejada en la tarea frente al aula y, por otra, cuáles podrían ser las soluciones a las eventuales problemáticas que se vieran reflejadas en la investigación. Nos posicionaremos, entonces, en un paradigma cualitativo, de exploración, descubrimiento y análisis, en las líneas de investigación de las narrativas, en particular

de las narrativas de la formación docente, utilizando como herramienta los diarios de clase de los residentes/practicantes.

Desde este lugar, esta investigación tendrá además el propósito de fomentar en los residentes/practicantes la reflexión acerca de la propia práctica, una reflexión crítica que conlleve a su crecimiento y desarrollo profesional. Siguiendo la postura de Suárez y Ochoa (2005), entendemos que en tanto los formadores como los estudiantes conformen el hábito de escribir, de leer, de reflexionar y de hablar acerca de las prácticas, ni los estudiantes ni los formadores serán ya los mismos, porque la construcción de las narrativas en los diarios de clase significará que podrán

sostener una interpretación narrativa de sí mismos y aventurarse en una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza escolar y de la propia identidad como docentes (2005: 37)

El instrumento de análisis en esta investigación serán los “diarios de clase”, en los que los estudiantes escribirán acerca de sus preocupaciones, sus miedos, sus roles (sea el de quien observa o el de quien está al frente del curso), sus conocimientos previos, la influencia de los mismos, los déficits, etc. Nos posicionaremos aquí en el trabajo de Connelly y Clandinin, citados por Suárez:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Connelly y Clandinin, 1995, en Suárez, 2008)

Asimismo, nos basaremos en los hallazgos de García, quien sostiene que

la narración tiene su utilidad, en cuanto orientación hacia intereses prácticos, que puede consistir en una moral, una recomendación práctica, un refrán, una regla de vida; el narrador es quien da un consejo (propuesta ligada a la historia que se cuenta), que cuando ancla en la vida vivida es sabiduría. (2002:200)

El mismo autor, García, considera a la narración como una práctica de la realidad y la experiencia, ve a la narración como una forma de modelar y construir la experiencia. Según sus palabras “la narración postula un mundo y su sentido. La práctica narrativa, en cada uno de sus actos, produce y ofrece una versión de la realidad y la experiencia...” (2002: 206)

Con respecto a las narrativas que tomarán la forma de diarios de clase, si bien aún el estudio cualitativo de las mismas no tiene en América Latina un desarrollo muy amplio, debemos mencionar los trabajos que al respecto se han estado realizando en los últimos diez años: Profesores de carreras de formación docente la Ciudad de Buenos Aires, del Conurbano Bonaerense y de algunas provincias de nuestro país, han conformado equipos multidisciplinares y se han agrupado en los denominados “nodos” en los que se investigan y se socializan las narrativas de los estudiantes residentes/practicantes de cada lugar (Red DHIE: Docentes que Hacen Investigación en la Escuela, LPP: Laboratorio de Políticas Públicas de la UBA, Ftad. de Filosofía y Letras, Red IPARC :Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular, entre otras muchas). El desarrollo de las narrativas se realiza en dos etapas, una preactiva, previa al inicio de las actividades de residencia pedagógica y una posactiva (Sanjurjo, 2004), en la que se reconstruye lo que ha sucedido en el aula, conformando un cuerpo único de las así llamadas Biografías Escolares.

En el contexto internacional, Chacón y Contreras (2006) reportan los hallazgos parciales de una investigación cuya intencionalidad fue mejorar la formación de los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira. El objetivo del estudio se centró en promover el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica de los futuros profesores mediante la incorporación del diario de prácticas como estrategia de enseñanza reflexiva. En particular, se focalizó en dos aspectos fundamentales: examinar los niveles de reflexividad y los temas reiterativos tratados en los diarios por los participantes. Entre las unidades de análisis relevantes, se destacaron: expresión de sentimientos, deliberación sobre la acción docente, preocupación por la convivencia escolar y toma de decisiones. Las conclusiones señalaron que los diarios son herramientas valiosas para promover los procesos reflexivos en tanto “la escritura de los [mismos] les ayudara [a los residentes] a comprenderse en la acción y discutir sobre la dilemática relación teoría-práctica, aspectos fundamentales cuando los objetivos de la formación hacen hincapié en profesionales reflexivos y críticos con actitudes responsables, impulsoras de los cambios y transformaciones educativas” (2006: 127).

En líneas similares, González Maura, V. (2002) resalta el valor del diario como instrumento potenciador del desarrollo profesional, que se manifiesta en la posibilidad que brinda al profesorado de, a partir de la reflexión sistemática de su desempeño, identificar problemas y plantear posibles estrategias de solución dirigidas al autoperfeccionamiento profesional y a la mejora de la práctica educativa. Por último, los resultados de la investigación realizada por Gascoigne Lally y Veleba (2000) en el exterior confirman el valor de los diarios de clase como técnica efectiva de observación y reflexión. Según las conclusiones del estudio, los diarios no sólo propiciaron la auto-reflexión de los residentes sino que contribuyeron a mejorar la comunicación entre el supervisor y los futuros docentes. Asimismo, ayudaron a estos últimos a organizar y verbalizar sus ideas para mejorar su práctica docente inmediata y futura.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación es de tipo mixta (cuali-cuantitativa), ya que se ha iniciado como un trabajo de corte exploratorio. Dado que el punto de partida es fundamentalmente cualitativo, no podemos partir de una hipótesis previa que podamos validar, sino de anticipaciones de sentido.

Se analizan los discursos narrativos de los estudiantes (sus diarios de clase) para descubrir cuáles son las categorías subyacentes. Una vez identificadas las categorías se realiza una validación cuantitativa a través de una encuesta. Este cuestionario se administra a los mismos estudiantes que hayan participado de la confección de narrativas. Los datos relevados en el análisis del discurso narrativo y en las encuestas se triangularán con entrevistas que serán administradas a pequeños grupos de participantes (focus groups).

Estas encuestas cuentan con ítems estructurados y semi-estructurados, y algunos de respuesta abierta. Los datos relevados a través de las encuestas, de las entrevistas y del análisis de las categorías presentes en las narrativas serán triangulados para una mayor fiabilidad.

De la misma forma, los estudiantes que participan del proyecto han sido seleccionados mediante una técnica de muestreo al azar, lo que también aporta fiabilidad al estudio. Dichos estudiantes están cursando el segundo año de la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico en el Instituto

Nacional Superior del Profesorado Técnico de la UTN y estarán realizando su práctica docente en escuelas de gestión pública de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, en 4°.5° ó 6° grado.

AVANCES

La presente investigación se encuentra en su etapa inicial, por lo tanto, no se pueden atribuir conclusiones de manera definitiva.

De acuerdo con todo el material relevado y analizado hasta el momento (cabe recordar que en la confección de estos diarios participaron estudiantes desde los dos roles que ocupan en el proceso: el de profesor a cargo del grado/año, y el de observador), los diarios reflejan tres aspectos claramente diferenciados:

- A) cuestiones que los estudiantes-practicantes pueden anticipar a su desempeño (posible falta de motivación por parte de los alumnos (en las escuelas-destino), ansiedades y temores)
- B) cuestiones que surgen durante el desarrollo de la clase misma (falta de tiempo o material, manejo de grupo, buena o mala recepción de las actividades por parte de los alumnos de cada clase)
- C) temas que se desprenden de sus reflexiones a posteriori (frustraciones, debilidades y fortalezas, contradicciones entre la teoría y la práctica, reconocimiento del crecimiento personal)

Partiendo de este primer análisis general, se decidió confeccionar, apoyándonos en Chacón y Contreras, 2006; Gascoigne y Veleba, 2000; García, 2002; González Maura, 2002; Sanjurjo, 2004; Suárez, 2008, una lista de posibles categorías:

a) **La formación general** (en asignaturas como Lengua Inglesa, Gramática y Fonética) y **la formación específica** (en asignaturas que abordan la didáctica de las lenguas extranjeras, las teorías de la enseñanza, las teorías de la adquisición de la primera y segunda lengua, entre otras). En esta categoría los estudiantes escribieron acerca de en qué medida han podido extrapolar la teoría a la práctica, cuánto de aquel material teórico-práctico que se aborda en cada clase en la formación docente aparece en sus clases del período de prácticas / de residencia.

b) **La autoevaluación: toma de conciencia de fortalezas y debilidades**, en tanto juicio de valor acerca de los distintos aspectos de la clase a modo de reflexión con el fin de individualizar lo positivo, negativo y potencial de futuro desarrollo. Asimismo, la propuesta de soluciones o caminos alternativos para el logro de mejores resultados.

- c) **Los sentimientos:** análisis introspectivo a partir de la situación de clase. Registro de los miedos, inseguridades, motivaciones, satisfacción o insatisfacción personal respecto del propio desempeño.
- d) **El rol del docente:** su manejo del grupo, administración de la participación de los alumnos, aplicación de estrategias para la resolución de problemas esperables e inesperados.
- e) **El timing:** uso eficiente del tiempo con un balance adecuado en las distintas fases de una clase.
- f) **El material:** elección del material, adecuación del material al diseño de las actividades, disponibilidad del material.
- g) **El contexto:** el entorno escolar, la dinámica institucional, las características del edificio, elementos distractores o facilitadores para el desarrollo óptimo de la clase, el rol del docente del curso, entre otros.
- h) **Los alumnos (de las escuelas):** el contexto social, conducta y actitudes, recepción de las propuestas pedagógicas por parte de los alumnos, su participación y desempeño .

A partir de este primer agrupamiento en categorías, se realizó un trabajo de selección de categorías para profundizar la siguiente etapa de la investigación: las encuestas. Las categorías elegidas son la formación general y específica y la autoevaluación - toma de conciencia de fortalezas y debilidades. Se decidió en una primera instancia tomar solo tres más generales y evaluar, a partir de los resultados obtenidos en esta fase inicial de las encuestas, la caracterización de las preguntas para las entrevistas que se realizarán a los grupos de practicantes. Las encuestas fueron, hasta el momento, administradas al primer grupo de practicantes que está próximo a finalizar su período de prácticas al momento de la presentación de este informe de avance.

A partir de los resultados obtenidos en las encuestas administradas hasta el momento podemos aventurar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los estudiantes-practicantes indican , en un número elevado de respuestas (80 %) que, al momento de diseñar sus planes de clase, son capaces de aplicar tanto los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial (materia del segundo año de la carrera, de corte teórico-práctico, en la que se inserta el período de prácticas (o residencia) y en Teorías de la Adquisición de la Lectura y Escritura en la Primera y Segunda Lengua, así como en Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Fonética Inglesa, en mayor medida que aquellos conocimientos adquiridos en otras áreas. Es dable señalar que esta visión de los estudiantes es compartida por la pareja pedagógica, ya que quienes han respondido la encuesta lo han hecho desde ambos roles: el de profesor a cargo del curso y el de observador de su pareja pedagógica.

En segundo lugar, al ser consultados sobre sus fortalezas y debilidades en su desempeño como practicantes, la mayoría de los estudiantes (75% de los encuestados) indicó que sus fortalezas residen principalmente en la selección del material (ya sea para la presentación de un tema o para el diseño de las actividades), en la actitud frente al propio error, en los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial, o en Teorías de la Adquisición de la Lectura y Escritura en la Primera y Segunda Lengua o en Teorías del Aprendizaje, y en las estrategias para enseñar.

Con respecto a los aspectos que consideraban como sus debilidades, la mayoría de los encuestados (80%) señaló: el manejo del tiempo en el aula, la previsión de dificultades durante las clases, y las estrategias de manejo de grupos en situaciones difíciles.

Por lo tanto, podemos arriesgarnos a decir que, para la mayoría de los estudiantes-practicantes, la formación general tiene igual peso que la formación específica al momento de planificar clases y diseñar actividades. Además, es notorio el valor que los estudiantes le otorgan a la formación específica durante el desarrollo de sus clases y la observación de las clases de su pareja pedagógica, lo cual también se ve reflejado en las fortalezas que los estudiantes-practicantes creen poseer, ya que en una proporción importante destacan la selección de material y el diseño de actividades como sus puntos más sólidos. Por otra parte, muchos de los estudiantes-practicantes encuestados manifestaron deficiencias en lo que respecta al uso eficiente del tiempo en el aula, a su rol como docente y al contexto, cuestiones que afectan definitivamente su desempeño general frente al curso y que muchas veces se refleja en la expresión de temores o insatisfacción personal respecto del propio desempeño.

A la fecha este grupo de investigación está comenzando a entrevistar a los residentes en pequeños grupos. Una vez finalizadas las entrevistas, se realizará la triangulación con las encuestas y las narrativas para la elaboración de conclusiones definitivas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Si bien no podemos en esta etapa elaborar conclusiones, sí estamos en condiciones de formular algunas aproximaciones a nuestras anticipaciones de sentido.

La población participante del proyecto de investigación se encuentra en una etapa de formación (son estudiantes del segundo año de la carrera docente) y han, históricamente, adquirido el hábito institucionalizado de que todo lo que se escribe se somete a corrección y calificación, lo cual trae aparejada una dificultad: el temor de los estudiantes-practicantes a manifestarse con libertad en sus

narrativas y la consecuente reducida producción textual en los primeros tiempos. Por otra parte, el desafío que este equipo de investigación enfrenta es trabajar con la implicación de los estudiantes-practicantes en la escritura de los diarios, convicción plena de la utilidad de los mismos como instrumento de reflexión sobre el aprendizaje, y como insumo para la introducción de mejoras en el diseño curricular.

Si bien en los escritos analizados hasta el momento, la evidencia pareciera ir contra la segunda anticipación de sentido de que “Los residentes encuentran que la formación en materias específicas anteriores al período de residencia no les brinda un sólido marco contextual para la tarea áulica”, un análisis más profundo de sus respuestas, y probablemente un desarrollo mayor en las entrevistas, permitirá hacer un anclaje en aquellos aspectos que los estudiantes parecieran no considerar como dependientes de su formación, tales como el manejo del tiempo y la previsión de estrategias para los imponderables de la clase; pudiendo llegar así a una vinculación más próxima entre lo que perciben los profesores/supervisores y los practicantes.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. (2005). La escritura en la escuela secundaria, de la expresión a la producción”, en Revista Versiones N ° 6. Buenos Aires, noviembre de 1996 en *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Chacón, M. y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 20-127.

Delorenzi, O. (n.d). Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2* Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa DGCyE consultado el 28 de septiembre de 2011 del sitio web <http://www.netaddress.com/tpl/Door/323WAIBZL/Welcome>

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 1 de octubre de 2011, en sitio web: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, M. (2002). *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.

Gascoigne Lally, C. y Veleba, C. (2000). Language teacher observation and reflective diaries: An alternate perspective, Consultado el 22 de septiembre de 2011 del sitio web: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_121/ai_n28800372/

González Maura, V. (2002). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Sanjurjo, L., Paz, L., Alfonso, I. y Caporossi, A. (2004, octubre). *Los diarios de clase: la construcción del conocimiento profesional*. Trabajo presentado en el Cuarto encuentro nacional y latinoamericano, Tucumán, Argentina. Consultado el 1 de Octubre de 2011 del sitio web: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IVEncuentroOct-2004/eje4.htm

Suárez, D.; Ochoa, L. (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, D. (2007a). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares, en Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Suárez, D. (2007b). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela.

Suárez, D. (2008) Formación de docentes e indagación pedagógica del mundo escolar. *Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículos 2 y 4*. Consultado el 1 de octubre de 2011 del sitio web <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo2.pdf>

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL ENTRE 1988 E 2010**

Lana Ferreira de Lima
CAC/UFG – CAPES - Brasil
Rosemary Dore
FAE/UFMG - Brasil
Virgínio Isidro Martins Sá
Universidade do Minho – Braga – Portugal
lanaf12002@gmail.com
lanaf12002@hotmail.com

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência.

No conceito de inclusão, encontram-se todas as pessoas, independentemente de suas condições e diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e étnicas. Assim, no âmbito da inclusão educacional, também as crianças originárias de culturas nômades, que vivem nas ruas, que não são assistidas por nenhum programa social, que são negras, devem ser acolhidas no espaço escolar. O foco específico na pessoa com deficiência, neste estudo, deve-se ao fato de ser uma área em que permanecem muitos desafios e dilemas, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

O objetivo da presente pesquisa é o de analisar as relações entre os princípios de inclusão social e educacional e as metas atribuídas pelo Governo brasileiro aos cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, e com a função social da escola brasileira, no período de 1988 a 2010.

A metodologia adotada foi o estudo da legislação educacional e de documentos oficiais, de âmbito internacional e nacional, particularmente, aqueles direcionados à formação de professores. No que diz respeito à inclusão educacional, o foco foi dado às pessoas com deficiência.

Os debates e as políticas educacionais, na atualidade, têm privilegiado temas que representam novos desafios para a formação de professores, tais como, por exemplo, «inclusão», «diversidade»,

«diferença», «justiça», «cidadania» e «direitos humanos». Assim, a formação de professores, especialmente a partir dos anos oitenta, tornou-se o principal ponto de pauta de seminários, congressos, conferências, publicações, propagandas governamentais, políticas públicas de educação, ganhando espaços sempre mais significativos junto a organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) (GÓMEZ, 1995; FELDMANN, 2009).

Nesse quadro, muitos países constituíram comissões com vistas, não só a discutir, mas também a elaborar propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos e Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação de professores. Além disso, tinham também como objetivo responder à demanda de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, um direito legal e constitucional que não tem sido atendido.

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação, e até mesmo de exclusão, tanto na sociedade como também nos sistemas de ensino. A exclusão das pessoas com deficiência do acesso a serviços (saúde, habitação, alimentação, trabalho, por exemplo) que lhes garantam condições dignas de vida tem origens remotas, relacionadas ao contexto da organização econômica, social, política e cultural de cada sociedade, bem como ao conceito de homem e de educação que historicamente se transforma.

Nos séculos dezesseis e dezessete, no Brasil, por exemplo, as pessoas com deficiências eram abandonadas em espaços nos quais eram devoradas ou mutiladas por animais, ou mesmo eram encaminhadas para as Santas Casas de Misericórdia. Já no século dezoito quando ocorre um grande crescimento das cidades, e concomitantemente do número de crianças abandonadas ao ponto de superar a capacidade de assistência das Casas de Misericórdia, inicia-se a prática de abandonar os recém-nascidos em locais públicos. Nesse momento as crianças que apresentavam deficiências são relegadas às «rodas dos expostos». A partir do século dezenove, apesar das dificuldades, é preciso considerar algumas iniciativas de educação especial que começaram a ser desenvolvidas como a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamim Constant, e três anos depois, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nessas instituições as crianças e jovens com deficiência eram inseridas, por apresentarem comportamentos dissonantes das expectativas dominantes na sociedade. Além disso, cabe considerar que numa sociedade pouco urbanizada e, ainda, apoiada no setor rural, tanto a educação popular quanto a das pessoas com deficiência não era considerado um motivo de preocupação por aqueles que governavam o País (JANNUZZI, 2006; TEZANI, 2008).

O desconhecimento sobre as deficiências foi um dos aspectos que mais fortemente contribuiu para que as pessoas com algum tipo de deficiência, e assim por serem diferentes, fossem ignoradas e marginalizadas dos diferentes espaços sociais (MAZZOTTA, 2003). Devido aos estereótipos e preconceitos com que as pessoas com deficiência são tratadas, elas carregam consigo o estigma da incapacidade seja de ordem física, mental ou mesmo sensorial. Por isso, têm sido condenadas a conviverem com muitas dificuldades, e às vezes à impossibilidade, de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A mudança no que diz respeito ao *locus* em que deve ser realizada a educação da pessoa com deficiência ocorre principalmente a partir da aprovação de diversos documentos internacionais, de forma mais específica a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que reafirmam os direitos à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Especificamente em relação ao conceito de «inclusão», destaca-se o debate das políticas sociais a partir dos anos noventa do século passado. Em suas diferentes expressões (social, educacional, econômica, entre outras), a idéia de «inclusão» aparece acompanhada de uma aura de «inovação», «transformação», «mudança» «revolução». É como algo que poderia levar a superar a ordem social dominante e a dar respostas para a exclusão aí existente por meio da inserção de todos os indivíduos numa sociedade em que a diversidade teria deixado de ser uma exceção.

É nessa perspectiva que, ao final do século vinte, a UNESCO assume como sua prioridade promover discussões sobre a necessidade de universalizar a Educação Básica de qualidade e criar uma política de educação que desse a todas as crianças a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos.

Nos documentos e declarações internacionais, aprovados a partir da década de noventa do século vinte, os governos dos diferentes países são conclamados a dar prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos. O foco é a Educação Básica, tendo em vista atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

As novas exigências atribuídas à Educação Básica requerem a adequada formação profissional de educadores, como passa a ser enfatizado nos documentos e declarações internacionais. Nestes são reconhecidas as dificuldades de implementar políticas de inclusão escolar, principalmente quando são considerados aspectos de ordem estrutural, bem como o preparo dos professores para lidar com a heterogeneidade de alunos que passam a ter acesso à escola.

Nesse contexto, a formação de professores para atender à política de inclusão na Educação Básica tornou-se uma das prioridades das agendas internacional e nacional. Organismos internacionais, como BM e UNESCO, chegaram a reconhecer a exigência de formar um profissional capaz de mobilizar seus conhecimentos com vistas a responder às necessidades e aos desafios impostos pela educação inclusiva.

Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) reconhecem que a educação ofertada nas escolas apresenta graves deficiências. Assim, destacam a importância de assegurá-la como direito fundamental e universal, bem como salientam a necessidade de transformações nos sistemas de ensino, como também no perfil do professor. Entretanto, quais foram as condições apresentadas para concretizar esse direito com sucesso, de modo a que todas as crianças possam ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade?

A inclusão social é compreendida como um conjunto de meios e ações que visam a oferecer aos diferentes segmentos sociais o acesso a bens e serviços (cultura, lazer, habitação, saúde, renda mínima, emprego, alimentação, educação) que lhes assegurem uma vida digna na sociedade, por meio da concretização de seus direitos, necessidades e potencialidades. É nessa perspectiva que a inclusão assume centralidade no mundo contemporâneo, sendo assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político. Nos diferentes países, as concepções de inclusão social e educacional têm sido adotadas como eixos norteadores das políticas públicas no âmbito da cultura, da política e de práticas inclusivas nos sistemas de ensino.

A dimensão legal, contudo, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação da pessoa com deficiência tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede a esse segmento social em nossas políticas sociais. Desse modo, se a legislação fundamental já está dada, resta fazer cumpri-la. Incluir não se restringe apenas a inserir uma criança ou jovem com deficiência numa escola ou sala do ensino regular, conforme estabelecem as leis. É preciso que lhes seja assegurado, pelo menos, um ambiente adequado para recebê-los e profissionais qualificados e aptos a exercer tal função.

A formação de professores configura-se como a base para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, nível de ensino considerado prioritário pela Conferência de Jomtien (1990), no sentido de garantir a todas as pessoas, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA).

Esta é a justificativa para centrar este estudo na formação de professores para atuar na Educação Básica, junto aos alunos com deficiência. Apesar da existência de muitos estudos sobre a inclusão e

a formação de professores, em nível nacional e internacional, as razões que levaram à rápida adoção de termos como «inclusão», «inclusão social e educacional», bem como sobre possibilidades de se concretizar a escola inclusiva, ainda não foram suficientemente esclarecidas. Além disso, o estudo de conceitos e princípios de «inclusão social e educacional», em seus aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, é fundamental à compreensão não só do que está implícito na inserção da criança e do jovem com deficiência na escola regular, como também nas metas e diretrizes para a formação inicial de professores.

A delimitação temporal deste estudo relaciona-se ao fato de que o movimento de inclusão educacional se inicia nos países desenvolvidos na segunda metade dos anos oitenta do século vinte, embora de forma incipiente. Toma impulso nos países subdesenvolvidos na década de noventa do século passado e se fortalece em todos os países nos primeiros dez anos do século XXI. A partir desse período, a universalização da educação escolar de qualidade se torna uma exigência não só política, mas também econômica e social para as sociedades democráticas.

Outro aspecto considerado na delimitação temporal diz respeito ao fato de que, no cenário brasileiro, a marca principal do ano de 1988 foi a promulgação da atual Constituição Federal, também conhecida como a “Constituição Cidadã”. Foi a sétima Carta Magna aprovada no país, desde a Independência (1822), e é considerada não só um divisor de águas entre a ditadura e a democracia, como também a mais completa, principalmente, no sentido de garantir os direitos à cidadania e a proteção dos interesses do povo brasileiro contra o arbítrio e o autoritarismo – adotando como cláusulas constituintes da Lei os princípios da igualdade, da liberdade e da justiça, e a alternância de poder. Tornou-se, desse modo, a base para a criação de um novo Brasil, de oportunidade e justiça social para todos.

Já o ano de 2010, marca o cenário brasileiro, com o término do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o qual, durante os oito anos de mandato, construiu e deixou para o país um inegável legado econômico, social, cultural, político e diplomático.

Considerando que o termo «inclusão» evoca o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas e do valor de todas as culturas, o tema aqui discutido foi orientado pelas seguintes questões:

- Como compreender a emergência do conceito de inclusão no âmbito do Estado e da sociedade civil?
- Como compreender o ideário da inclusão numa sociedade marcada por processos de exclusão? É possível realizar a inclusão nessa sociedade?

- Como compreender o investimento, pela classe hegemônica, em programas de inclusão social e educacional direcionados para os segmentos da sociedade que historicamente estiveram excluídos do acesso a melhores condições de vida, como por exemplo, as pessoas com deficiência?
- Como explicar o processo de democratização da escola num contexto caracterizado pelo conceito de inclusão como acolhimento e aceitação da diferença?
- A partir do conceito de hegemonia de Gramsci como poderíamos compreender as concepções de inclusão social e educacional, difundidas amplamente no campo da educação?
- Quais os empecilhos (objetivos e subjetivos) que inviabilizam a inclusão e quais os elementos que a viabilizam no contexto brasileiro?
- Quais são os desdobramentos, prioridades e compromissos associados às concepções de inclusão social e educacional, no que diz respeito às políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, formuladas e implementadas no Brasil, no período de 1988 a 2010?
- O ideário de inclusão social, em específico o de inclusão educacional, tem sido capaz de assegurar a todas as pessoas, em específico as pessoas com deficiência, o acesso, a permanência e a terminalidade em uma educação de qualidade no Brasil?

A hipótese que norteou esta pesquisa foi a de que os princípios de inclusão educacional são incompatíveis com as metas dos cursos de formação docente e com a função social atribuída à escola brasileira, contribuindo para naturalizar as diferenças sociais e perpetuar as práticas de exclusão social e educacional.

A realização desta pesquisa teve o seguinte percurso de estudos:

- A) identificação do aparecimento das concepções de inclusão social e educacional, e dos princípios que as sustentam (inclusão, diversidade, equidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania), nas políticas educacionais no período de 1988 a 2010;
- B) identificação da perspectiva histórico-filosófica que fundamenta as concepções de inclusão social e educacional que orientou a formação profissional de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010;
- C) análise da concepção de inclusão social e educacional nas políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010.

Considerações

O percurso delineado na investigação possibilitou traçar um quadro que evidenciou que a concepção de inclusão, seja social ou educacional, procura prevalecer num contexto controverso no

qual o fosso entre ricos e pobres continua aumentando e as instituições sociais se defrontam com novas questões de exclusão social em nível de cidadania, trabalho, saúde, alimentação, educação, trabalho, identidade.

Como afirmam Pochmann et al. (2004) e Castel (2008) o atual modelo de desenvolvimento, além de manter velhos problemas, como as desigualdades, as injustiças e os bolsões de pobreza, também fomenta novas formas de marginalização e vulnerabilidade social (exclusão digital, violência urbana, desemprego e informalidade). Tal fato revela, no contexto atual, marcado pelos efeitos da globalização, da financeirização da economia mundial e das persistentes formas de exploração do trabalho pelo capital, a face perversa do modo de produção capitalista.

A leitura e análise dos documentos, num esforço de retomar o processo histórico que contribuiu para a emergência da concepção de inclusão social e educacional no cenário internacional e nacional, evidenciou que a participação/intervenção dos diferentes segmentos da sociedade (mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, por exemplo), por meio dos movimentos sociais, nas decisões que o Estado toma, no âmbito das políticas sociais, contribuiu para o fortalecimento da sociedade civil, pois favoreceu formas de organização popular. Ocorreu, nesse sentido, a eclosão de diferentes movimentos sociais que demandam mudanças sociais, em torno de uma questão ontológica do ser humano: a diversidade e a diferença.

Além disso, a luta dos diferentes movimentos sociais, entre eles o de pessoas com deficiência, contribui para que os conceitos de diferença e deficiência, por exemplo, fossem ressignificados, passando a ser compreendidos como características da diversidade humana. Desse modo, reconhecer e atender as demandas dos diferentes segmentos sociais, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, é essencialmente importante para que os direitos da pessoa com deficiência possam ser efetivados no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso no percurso escolar.

Nesse sentido, é possível reconhecer que a concepção de inclusão social e educacional, presente na legislação que orienta as políticas públicas na área da Educação, demanda o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas educacionais, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

A análise das políticas, legislações e documentos oficiais feita nesta pesquisa, permitiu verificar a presença em todos eles dos mesmos discursos, demonstrando a existência de uma coerência entre as políticas internacionais e aquelas elaboradas no Brasil. Tal fato torna-se compreensível, na medida

em que se observa que o discurso da inclusão está presente no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto neoliberal.

Essas políticas, em sua maioria, estão expressas em documentos como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), o PNE (2001) e o PDE (2007), e têm como fundamento a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), elaborada durante a Conferência de Jomtiem, e na qual os países signatários do documento, dentre eles o Brasil, proclamaram a educação como o “remédio” para todos os males. Esta idéia vem camuflada sob a capa de princípios humanitários, todavia os benefícios individuais e sociais da educação são medidos de acordo com a visão economicista dos organismos e instituições internacionais.

Quando lidos com mais atenção, os documentos vinculam discursivamente a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual e enfatizam a necessidade de que os sistemas de educação e os programas educativos sejam organizados e implementados com a finalidade de atender à diversidade das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem singulares a cada pessoa.

Em todos os documentos é possível observar, portanto, o papel decisivo que é dado à educação nas estratégias de desenvolvimento a serem implementadas pelos diferentes países com o objetivo tanto de enfrentar o desafio da transformação produtiva com equidade, o que implicaria em significativas mudanças nos estilos tradicionais de ação educativa, com vistas a conseguir atender às demandas do modelo de desenvolvimento.

A concepção de «inclusão social» expressa um processo no qual os diferentes segmentos sociais marginalizados, participando e intervindo nas decisões tomadas pelo Estado, buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática, aspecto que permite considerar que os processos de inclusão não implicam na inserção passiva dos seres humanos numa realidade que já se encontra pronta e acabada, mas, sim, em movimentos e ações desenvolvidos por todas as pessoas na busca da transformação do contexto social em que se inserem.

A concepção de «inclusão educacional» subjaz a compreensão da educação como um “passaporte para a vida” que garante a possibilidade das pessoas participarem da construção do desenvolvimento social; como uma estratégia para reduzir tanto as desigualdades sociais quanto as educacionais. Assim, os sistemas educativos devem buscar desenvolver ações que promovam a valorização da diversidade, o respeito às necessidades educacionais de cada criança e jovem, para que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, de gênero e língua não se transformem em desigualdade de oportunidades. Portanto, em todos os documentos é enfatizado a articulação da educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais de cada sociedade.

É possível inferir, com base nos documentos, que a concepção de «inclusão educacional» tem uma dimensão que vai além da inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pois esse segmento social não se apresenta como o único ao qual, historicamente, tem sido negado o direito de estar inserido no processo educacional. O sistema regular de ensino no Brasil, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem fracassam na escola.

Assim, a base da «inclusão educacional» está na ideia de ensino de qualidade para todos e de diferenciação (como ponto de partida, e não a de uniformidade de objetivos a atingir no término do processo de escolarização). Portanto, indica a necessidade de ruptura com o modelo tradicional de escola, pois enfatiza a mudança na cultura organizacional das instituições de ensino no que diz respeito a conteúdos, a tempos, a espaços e à formação de professores, passando ainda por ações como, por exemplo, apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem; formação de grupos de nível com percursos curriculares diversos; currículos específicos alternativos, com reforço de práticas; diferenciação de métodos de ensino dentro da aula regular; reorganização das dinâmicas da sala de aula.

A melhoria da formação dos professores aparece em todos os documentos analisados como uma condição essencial e premente para a efetivação da inclusão educacional. É enfatizado, praticamente em todos os documentos, o protagonismo desses profissionais para que se efetive uma mudança educativa que consiga responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. O tema «formação de professores» se tornou, desse modo, nas últimas décadas, uma das principais prioridades das agendas internacional e nacional.

É importante frisar, contudo, que as demandas que hoje são apresentadas em relação à formação e ao desenvolvimento da prática do professor como condição primordial para o avanço da escolaridade de crianças e jovens com deficiência, por exemplo, são condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica desses profissionais.

É importante considerar, entretanto, que a escola não se tornará inclusiva (ou democrática) pelo simples fato de ter ampliado o acesso ou porque passou a matricular alunos com deficiência e a inseri-los nas classes comuns. A escola tem uma função social importante, mesmo em condições adversas, que é a de possibilitar que todos os cidadãos consigam se apropriar do saber. Para que cumpra tal função, alguns aspectos, que ainda se fazem presentes na realidade educacional brasileira, precisam ser superados, para que a escola atue efetivamente na perspectiva inclusiva, como por exemplo, a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias

descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Além desses aspectos, que acabam por dificultar uma efetiva implementação da perspectiva inclusiva na escola, deve ser considerado o processo de formação de professores que é considerado por pesquisadores como Glat e Ferreira (2003), Denari (2006) e Freitas (2006) como um elemento que ainda não tem conseguido atender às necessidades da escola inclusiva. Isto porque a formação inicial, ofertada na maioria das IES brasileira, ainda segue um modelo tradicional, desatualizado e inadequado para que possa suprir as necessidades da escola que atua na perspectiva inclusivista.

Mesmo existindo uma legislação que afirma a necessidade de que no processo de formação desse profissional sejam garantidos conhecimentos acerca, por exemplo, da pessoa com deficiência, ainda são poucos os cursos que inseriram em seus currículos conteúdos, disciplinas ou atividades que sobre o tema das pessoas com deficiência mesmo tendo ocorrido uma série de reformulações curriculares nesses cursos, após a aprovação da LDBEN de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Apesar dos elementos que de certo modo dificultam efetivar a inclusão na sociedade, e, em específico na escola, ao se pensar se há ou não a possibilidade da instituição escolar (passando pelas instituições de ensino superior até as escolas de educação básica e secundária) pode ser inclusiva numa sociedade extremamente concentradora de riquezas que, por consequência, produz o desemprego, a miséria e a exclusão, é possível afirmar que não se pode esperar que a escola consiga sozinha, alcançar esse objetivo. Entretanto, compreendida como uma instituição democrática e um espaço de disputas políticas, ela tem o papel desenvolver ações que contribuam para uma mudança cultural na sociedade.

Além disso, há que se considerar que uma escola inclusiva numa sociedade excludente e desigual sempre haverá processos de discriminação e exclusão que estarão constantemente a ser refeitos. Porém, deve ser considerado que existem campos de atuação que contam com certa autonomia e abertura para que os segmentos da sociedade reorientem, optem e façam política. No âmbito da sociedade e, especificamente, da Educação não existe nunca uma determinação, pois os processos sociais não são de determinação. Eles delimitam campos de ação e recursos, mas há opções para a construção de novos espaços de ação.

REFERÊNCIAS

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 611p.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: ____ (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p.71-80.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial. Cnotinfor Portugal, 2003. 63p. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf>> Acesso em: 05 set.2010.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-115.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244p.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.

POCHMANN, M. et al.(Orgs.). **Atlas da exclusão social**: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez. 2004. 229p. v. 4.

TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n.11, p. 55-74. 2008.

JUEGOS DE VERDAD EN DISCURSOS CURRICULARES DE FORMACIÓN DOCENTE EN FÍSICA

Luna, María Virginia

Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

virginialuna11@gmail.com

1. Introducción

Esta ponencia presenta algunos avances recientes de una investigación en curso¹ centrada en la formación de profesores de Física en Argentina. En este caso se presenta un análisis en clave foucaultiana de discursos curriculares provenientes de algunas instituciones formadoras de profesores de Física en nuestro país.

Se ha optado por una línea teórica-metodológica que permitía construir el objeto *Formación Docente en Física* a partir del reconocimiento de la historicidad de sus prácticas y discursos. Este abordaje se reconoce deudor de tradiciones de investigación -sobre todo nacionales- que abrieron caminos para situar la formación de maestros y profesores en clave histórica y política, aunque es posible afirmar que el referente teórico elegido aquí no es recurrente en estudios sobre formación docente. Este tipo de enfoque casi no forma parte de la lógica investigativa de las Didácticas de las Ciencias, disciplina que en los últimos tiempos ha bregado por su autonomía y legitimidad científica.

La problematización específica que guía la investigación se vincula a recorrer analíticamente la formación de profesores de Física desde enunciaciones político-curriculares, en tanto se la conceptualiza centralmente desde la noción de *discurso* aportada principalmente por los trabajos arqueológicos y genealógicos de Michel Foucault. Esta aproximación a una analítica pretende sostenerse, sobre todo, en la formación de un corpus documental procedente de instituciones formadoras (diseños curriculares, planes, programas de cátedras, proyectos institucionales, etc.), de organismos gubernamentales nacionales y algunos jurisdiccionales encargados de formular y concretar políticas para la formación docente (leyes, documentos de trabajo, resoluciones, etc.) y pronunciamientos de otros sujetos intervinientes en el campo de la formación y la enseñanza de las ciencias, como entidades científicas que simultáneamente tienen injerencia en las políticas públicas. También se considera de importancia metodológica la

¹ “Formación para la enseñanza de la Física. Momentos, discursos y regulaciones didácticas”. Doctorado Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Trabajo en curso.

realización de entrevistas en profundidad a docentes y directivos de instituciones universitarias y no universitarias, agentes ministeriales, investigadores en didáctica de las ciencias, etc. A la vez, el estudio establece un recorte temporal que hace foco, como ya se anunció, en las últimas reformas educativas, tomando específicamente el período 1994-2008, en tanto ellas logran movilizar debates, tematizaciones, enunciaciones y problemas en torno a la formación docente y su relación históricamente situada con la escuela secundaria así como con los sentidos sociales de la enseñanza escolar de las ciencias. Paralelamente la investigación ahonda en algunos discursos sobre la enseñanza de la ciencia y la formación de profesores que se suscitaron fuertemente en la década de 1960 en Argentina, en el contexto desarrollista que a su vez fue marco de la constitución de una comunidad científica local. Estas localizaciones temporales permitirían establecer génesis, regularidades y rupturas respecto a los modos en que se enuncian los problemas y prioridades relativos al carácter de los saberes que deben ser parte de la formación de los profesores de Física en condiciones históricas concretas de posibilidad.

2. La formación docente como objeto de estudio en la investigación

2.1. Breve panorama de investigaciones en formación docente

La emergencia de investigaciones académicas argentinas que tematizan y problematizan la formación docente se vincula a momentos históricos peculiares. Por un lado, en la década de 1980 la pesada herencia social y educativa de la dictadura militar sumada a la masificación del nivel medio de la escolaridad (que ya venía creciendo desde décadas anteriores) generaron condiciones para poner en debate el sistema educativo, las prácticas de enseñanza y la formación de los profesores (Davini, 1995). Por otro, hacia la década de 1990 los movimientos internacionales de reforma de carácter neo-conservador de los Estados y de los sistemas educativos -donde también se incluyó nuestro país- asignaron un espacio central a la Formación Docente como punto estratégico de debate e intervención públicos, así como de producción académica. Según autores como Popkewitz (1994) esta situación generó nuevas formas de regulación de los sujetos y los saberes. Los esfuerzos investigativos de diversos grupos académicos en Argentina se daban en tiempos en que la Reforma Educativa impulsada desde el Estado ponía en vigor la Ley Federal de Educación y donde las cuestiones del docente, su salario, su formación y de la calidad educativa eran objeto de discursos de funcionarios y de la opinión pública. Muchas de las investigaciones intentaban mostrar, a diferencia de las posiciones evaluadoras que pretendían colocar a los docentes como responsables de la crisis y del cambio educativo, la constitución histórico-política del sujeto docente

y las tradiciones que se sedimentaban y reconfiguraban en el ámbito de las prácticas de formación y de enseñanza (Davini, op. cit.).

Respecto de los estudios existentes sobre formación docente en una disciplina específica se puede constatar que no son numerosos y que la mayor parte de las referencias sobre la formación y el trabajo de profesores de Ciencias proviene de trabajos realizados dentro de la Didáctica Específica o Didáctica de las Ciencias Naturales, campos de investigación consolidados en las últimas décadas. Dentro de la Didáctica de las Ciencias Naturales algunas investigaciones adoptan marcos de referencia provenientes de teorías cognitivistas del aprendizaje (Ver, por ejemplo, Ostermann y Moreira, 2000; Domínguez Castiñeiras y Álvarez Pérez, 2001), abordajes cognitivistas sobre el trabajo docente (ver, por ejemplo, Jiménez Pérez y Wamba Aguado, 2004), así como algunas teorías epistemológicas (por ejemplo ver Rabino et. al, 2002). De esos marcos conceptuales los estudios suelen extraer criterios de innovación didáctica para promover así transformaciones curriculares y metodológicas en la enseñanza de las ciencias. Sobre Formación Docente en Física (FDF) y centrándonos en Iberoamérica, encontramos algunos grupos académicos que trabajan exclusivamente en torno a él. Podemos citar en México un trabajo donde se estudian propuestas de formación innovadoras (López, Flores y Gallegos, 2000), en Brasil donde se llevaron a cabo investigaciones de corte cuasiexperimental para introducir contenidos usualmente ausentes en los currículos de formación de profesores (Ostermann y Moreira, 2000). En el caso de España hay trabajos que comparan las propuestas vigentes de formación de ese momento con el perfil de egresado de los diseños que se implementaban con la reforma del sistema educativo español y los nuevos desarrollos de las didácticas especiales (Domínguez Castiñeiras y Álvarez Pérez, 2001). En Argentina algunos trabajos de fines de la década de 1990 abordaban el problema de la fragmentación de saberes y su lógica acumulativa en la formación de docentes Física (Colombo de Cudmani y Pesa, 1997). También en el ámbito nacional encontramos ya un trayecto de investigación situado en las cuestiones del trabajo y la formación del profesor de Física (al respecto podemos mencionar, entre otros, Lucero et. al., 2006; Marchisio et. al., 2006; Concari et. al., 2008 y Giorgi et. al., 2009)

2.2. La formación docente en Física en clave histórica y discursiva

La categoría “formación docente” no funciona en la investigación como una entidad preexistente, sino que sus alcances necesitan ser construidos y reconocidos en las condiciones históricas de posibilidad de las prácticas de formación docente en Física (FDF), inscriptas en las prácticas discursivas presentes en documentos de políticas curriculares. Cuando hablamos de entender la FDF como discurso apuntamos a concebirla como un espacio históricamente delimitado

a partir de ciertos juegos de poder y de saber, que supone maneras de plantear problemas, modalidades de disposición de conocimientos, formas de plantear demandas a la escuela y a la ciencia, legalidades sobre quiénes pueden hablar de la formación y los modos legítimos de hacerlo, etc.

La categoría *discurso* fue una de las primeras delimitaciones teóricas realizadas en la construcción del proyecto de tesis doctoral, aunque primeramente desde las aportaciones provenientes de los estudios arqueológicos de Foucault². Así se revisaron sobre todo los textos del autor que se centraban en la diferenciación de los aspectos discursivos y no discursivos en el análisis de prácticas sociales específicas (como la de la medicina clínica o la psicopatología) y en el establecimiento de las reglas que gobernaban la formación de los enunciados en un determinado tipo o dominio de saber. En líneas generales, esta perspectiva instaba a no tratar las propuestas de formación presentes en planes de estudio, programas de cátedra o diseños curriculares como un reflejo de la voluntad conciente de individuos que disponían o se deshacían de ciertos temas, problemas o campos de saber de un modo voluntario y desde una espacialidad exterior a los propios discursos.

Sin embargo, en esta oportunidad, debido a la lectura de obras posteriores de Michel Foucault suscitada a partir del cursado de un seminario de posgrado³, la reflexión se ha ido nutriendo sobre todo de otros matices que el autor le otorga a la noción de discurso, conforme se desplaza hacia una consideración del poder como tecnología (Castro, 2011). Se recuperan dos conceptualizaciones que Foucault plantea en la etapa genealógica respecto de los discursos: una tiene que ver con una definición *geográfico-militar* del *discurso* y del *saber*; la otra remite al análisis de la relación entre *discurso* y *poder* en términos de *regímenes de verdad* y *producción de subjetividad*.

Respecto del primer punto, podemos decir que al considerar que el poder no es algo que remita al ámbito de la ley solamente o a acciones de tipo represivas, Foucault propone que en vez de definirlo lo que hay que construir es una analítica del mismo: esclarecer de qué modo funciona, cómo circula (Foucault, 1977; 1991). A partir de allí es común que el autor nos remita a metáforas geográficas y militares para decir que el poder son relaciones de fuerza que toman la forma de

² También se recuperaron para esa elaboración otras perspectivas teóricas, como la de la sociología del conocimiento abierta por Basil Bernstein. Este autor elabora el concepto de *discurso pedagógico* para analizar las reglas que organizan la pedagogía, el currículum y la evaluación en los espacios escolares y su relación con la división social del trabajo en las sociedades capitalistas. Se impondrían diferencias teóricas entre este autor y Foucault, asimismo no serán tratadas aquí.

³ Seminario de Posgrado "Michel Foucault. Categorías para una analítica de las relaciones entre sujeto, poder y verdad". Dictante Pilar Britos. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Septiembre de 2011

tácticas, estrategias, luchas. En este marco, hay una reconceptualización del *discurso como elemento estratégico de relaciones de poder* (Castro, 2011). Así, no habría que buscar aquel poder externo que “dio origen” a un discurso “alejándolo” de la verdad o “acercándolo” a ella, sino que el discurso mismo comporta relaciones de fuerza y desempeña una función estratégica dentro de alguna lucha. En la compilación de textos de *Microfísica del poder* (1979), por ejemplo, encontramos que Foucault propone percibir en los discursos los combates, líneas de fuerza, tensiones que los están constituyendo como espacio de relaciones de poder. En esta línea, los discursos que conforman un campo de saberes y prácticas pueden ser analizados en términos de la delimitación –a partir de pujas y estrategias- de una región, de un dominio. La formación de los discursos y las genealogías del saber deben ser analizados a partir de tácticas y estrategias que se despliegan a través de implantaciones, distribuciones, controles de territorios, formando una especie de geopolítica. (Foucault, 1979).

Se puede considerar que las prácticas discursivas curriculares remiten a un modo de institucionalización y un dominio concreto de las prácticas pedagógicas para formar profesores. En tanto encarnan una doble institucionalidad investida por lo estatal y lo científico, los discursos curriculares pretenden sostenerse como *discursos serios* (Britos, 2003) frente a otros discursos⁴. Funcionan delimitando un espacio legítimo de saberes y relaciones al interior de las prácticas de formación de profesores pero, al mismo tiempo, su hechura muestra que la batalla no se desarrolla sólo en las fronteras sino al interior del propio territorio. Tensiones no resueltas, treguas provisionarias revelan al documento como portador de una disputa aún en movimiento a pesar de la unidad de conjunto que expone.

Podríamos pensar que, a partir de esas territorializaciones y distribuciones, la formación -en tanto discurso- pretende una coherencia global afirmándose desde la producción de una verdad (de la ciencia, de la enseñanza, de la escuela media, etc.) entendida ella como un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación de los enunciados (Foucault, 2001). En síntesis, podríamos decir que desde esta perspectiva la *verdad* no se vincula a un postulado o contenido de discurso sino al espacio abierto por los juegos de poder que se traman entre las prácticas políticas (en sentido amplio) y las prácticas de saber/discursivas. Para Foucault no hay ejercicio de poder sin una *economía de los discursos de verdad* (Foucault, 2001), es decir, sin un *régimen de verdad*.

⁴ Como por ejemplo el del saber del docente “de aula”, cuestión sobre la que ya volveremos.

3. Saberes y verdad en el discurso de la formación

3.1. Rasgos para una descripción del régimen de verdad de los documentos curriculares de la formación

Las disposiciones de conocimientos y campos disciplinares en las carreras de formación docente han sufrido considerables reestructuraciones a partir de la Reforma Educativa efectuada en la década de 1990 con la sanción de la Ley Federal de Educación, que acompañó todo un proceso de reforma del Estado en el contexto de políticas neoconservadoras.

En este período una de las mayores transformaciones epistémicas de las carreras de formación docente para nivel medio ha sido la monodisciplinarización de las mismas. Así, se pasó de formar profesores en áreas (Física-Química o Física-Matemática-Cosmografía) a la especialización disciplinar, por lo que comienzan a institucionalizarse nuevos Profesorados de Física⁵. Esto se procesó de diversos modos según los Profesorados, a pesar de la elaboración de diseños nacionales y jurisdiccionales que pretendían centralizar y unificar criterios curriculares. Aunque los planes y programas tendieron a especializarse de modo más fuerte, también es cierto que algunas propuestas conservaron rasgos de aquella disposición multi o bi-disciplinar que había atravesado su tradición institucional, esto en el marco de la especialización disciplinar (Luna y Concari, 2011).

Estas transformaciones se produjeron al hilo de diversas pujas profesionales y disciplinares que tuvieron a la Física como centro. Por un lado, la nueva organización de la educación Polimodal a partir de la Ley Federal requería docentes especializados en una disciplina y las materias de Física muchas veces eran dictadas por docentes habilitados mediante otras titulaciones (ingenieros, profesores de Física, Matemática y Cosmografía, etc.). Por otro, la fragmentación de la secundaria en modalidades diversas disminuyó la cantidad de horas cátedra destinadas a la Física, por lo que la demanda de profesores especializados se combinó con la reducción de horas de la disciplina, dado que aquellas modalidades ajenas a las Ciencias Naturales sólo contaban con una materia de Física en toda la escolaridad media.

En el caso de diversos diseños jurisdiccionales y planes de estudio institucionales para la formación de profesores de Física que surgen desde fines de la década de 1990, como respuesta a la reforma del sistema, se pudo observar preliminarmente que también se produce una creciente proliferación y especialización de los espacios curriculares destinados a los estudios pedagógicos. Muchas de esas asignaturas tienen un neto corte didáctico en tanto centran sus contenidos en la

⁵ Aunque ya existían Profesorados de Física con anterioridad, como es el caso del perteneciente al *Instituto Superior Joaquín V. González* de la C.A.B.A.

cuestión de la enseñanza, como por ejemplo: *Iniciación a La Práctica Docente*, *Práctica Docente y Currículo*, *Taller de Didáctica de la Física*, *Taller de Docencia*, *Didáctica de la Física*, *Seminario de Integración y Síntesis*, por mencionar algunas.

Una recurrencia que suelen mostrar los planes elaborados durante la Ley Federal y los que se elaboraron recientemente en el marco de la Ley Nacional, es que sitúan la noción de Práctica como eje del currículum de formación. En este contexto, algunos documentos dicen hacerse cargo de una supuesta vieja demanda de que los futuros docentes se formen de modo más aproximado a los contextos en los que, se cree, trabajarán posteriormente. Asimismo, dicha noción en los documentos relevados suele carecer de tratamiento teórico y cuando se alude a ella se la identifica con el saber hacer del docente en el aula. Por ejemplo, en la fundamentación del diseño curricular del Profesorado de Física de la UNRC (2000), se afirma:

En esta Área (de Formación Docente) se entienden las prácticas escolares como práctica docente y como práctica pedagógica. Como práctica docente, considerando el trabajo que el profesor desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Como práctica pedagógica, considerando el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno centrada en la enseñanza y en el aprendizaje. En tal sentido, se acepta la propuesta de que los alumnos que ingresen al Profesorado de Física cumplan, desde la iniciación a la carrera de grado con sucesivas aproximaciones a los distintos niveles educativos, para comprender el significado implícito y explícito de la tarea docente (p. 18).

La noción de “práctica” está muy presente en las fundamentaciones de los diseños y en las asignaturas afines a los saberes didácticos. Pareciera que fuese una necesidad de la economía de los discursos curriculares no especificarla demasiado pero reiterarla recurrentemente. La “práctica” inaugura los fundamentos de los diseños y se enclava en diferentes espacios donde las promesas de la articulación parecen desfallecer.

Este punto emergente del discurso, la “práctica”, quizás pueda aproximarnos a identificar cierto modo de repartición dentro del discurso de la formación. Los saberes de la Física, altamente formalizados y abstractos, aparentan ser un terreno más estabilizado en tanto tienen una disposición regular que consta de una secuenciación de conocimientos dada por el desarrollo cronológico de las teorías físicas, lo cual es recurrente en diversas propuestas de formación, universitarias y no universitarias. La fuerza de estas disposiciones se evidencian, paradójicamente, por las rupturas que pretenden establecer dos propuestas. Una de ellas afirma:

Si bien el actual (plan) incluye en un nivel adecuado los contenidos clásicos de la Física necesarios para un futuro docente, habiéndose agregado en estos años nuevos temas, la Física del siglo XX y del que está en curso requiere más espacio en el Diseño Curricular (Diseño curricular para Profesorados de Física. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007: 3)

Allí se expone que el plan de estudios requería cambios dada la necesidad de “agregar” los avances de la Física en el siglo XX y XXI, lo que supondría dejar intacta la organización de los saberes de la Física que ya estaba enseñándose.

La otra pretende enfocar los cambios curriculares no tanto en los contenidos sino en las modalidades de la transmisión y la organización del saber de la Física a ser enseñada:

...Para los físicos la física es emocionante, es bella, pero es más que frecuente que cuando otros ante sólo la idea de que deben estudiar física, como parte de una de las carreras elegidas, les invada el terror.

Está demostrado que la física entusiasma a grandes y chicos en las visitas a los museos interactivos de ciencias y en otros espacio de divulgación de la ciencia, pero no en la escuela...

Sin perder rigurosidad ni calidad en los temas tratados, este plan se propone dar tratamiento a los temas de física que todo profesor debe conocer, cambiando el orden clásico y fundamentalmente el enfoque (de lo general al lo particular, de lo conocido a lo desconocido) como de su forma de enseñarla con el propósito de mostrar al futuro profesor algunas maneras diferentes de enseñar física. (Diseño Curricular del Profesorado de Física de la Universidad Nacional de Río Negro, 2008)

Es inusual el giro que toma aquí la problematización de la enseñanza de la Física, si lo comparamos con otros diez diseños curriculares o planes de estudio de diferentes zonas del país. La insularidad de este planteo confirma la existencia de un ordenamiento hegemónico para los saberes de la Física. Al analizar los diversos documentos curriculares puede advertirse que se ha ido conformando una cierta economía discursiva predominante en la que el problema de la enseñanza de la ciencia en las escuelas, al contrario de lo que ese último diseño muestra, se vuelve un dominio exclusivo de los saberes didácticos y desde cierto régimen de verdad. Lo que regularmente se puede encontrar en la disposición de los conocimientos didácticos es que la problemática del saber a enseñar se recorta principalmente en aspectos empíricos de un hacer conductual de la enseñanza en el aula: planificar, seleccionar contenidos, evaluar, pero nunca, por ejemplo, en la historia y los procesos por los que la Física se ha construido como saber dentro de la formación y de la escuela. Es posible hipotetizar que el régimen de verdad aquí se monta sobre procedimientos que atribuyen a la Física la potestad del saber teórico/abstracto ya elaborado y a la Didáctica la función de vehicular eficazmente las maneras de administrarlo en el aula.

Estos carriles de circulación de los discursos al interior de un diseño curricular o un plan de estudios prolongan, paradójicamente, un problema de antigua data enunciado como el divorcio o la fragmentación de los campos de conocimiento al interior de la formación. Las materias de Física se estructuran y disponen, aparentemente, sin considerar su inscripción en el problema de la enseñanza y de la escuela. Su organización responde a la pretensión de transmitir un saber objetivo, formal y abstracto que al parecer no se interpela por el problema de la transmisión, omite su propia constitución como saber en prácticas de formación de profesores y se asume como conocimiento evidente y acumulable. Del otro “lado”, los saberes didácticos hablan de seleccionar, planificar, enseñar y evaluar saberes cuyo nudo epistémico-didáctico no llegan a tocar nunca porque ellos operan como lo sabido, como tampoco son materia de reflexión las condiciones epistémicas y políticas del propio campo didáctico.

3.2. Juegos de verdad en los saberes didácticos

En este apartado el eje está puesto en los rasgos de los discursos de la Didáctica y espacios afines. Consideraré a los discursos didácticos que sostienen estas asignaturas como *discursos serios* (Britos, 2003) que funcionan trazando un espacio para producir enunciados verdaderos sobre la enseñanza de la ciencia en el contexto escolar, pero también sobre el propio estudiante del profesorado. Esta pretensión se articula de modo recurrente a una problematización muy puntual que recorta la cuestión de la enseñanza en unos márgenes precisos: la necesidad de innovación de la enseñanza de la ciencia a través de una mejora/actualización constante del hacer del profesor. La mayor parte de los diseños, planes y programas de cátedra⁶ señalan como un problema o una amenaza la obsolescencia de la enseñanza de las ciencias en las escuelas, a lo cual suelen vincular desde el bajo rendimiento de los alumnos secundarios, el “atraso” de la escuela respecto del “mundo actual”.

Mientras los saberes del dominio disciplinar de la Física aparentan gozar, excepto en un caso, de inmunidad para ser interpelados, son los saberes del campo didáctico los que toman a su cargo lo que juzgan como “falencias” de la ciencia enseñada en la escuela, las cuales inmediatamente son leídas como “falencias” de la formación de los profesores. Así, vemos que una problemática social, cultural y política -como es la reflexión sobre el sentido de los saberes científicos en la contemporaneidad atravesada por grandes mutaciones culturales, económicas y hasta subjetivas- es suplantada por un problema de procedimiento didáctico, en el sentido más llano del término. Sería materia de análisis determinar mediante qué juegos de poder específicos se tramam estos movimientos y pasajes, pero lo cierto es que la escuela media y sus docentes se convierten en los referentes prioritarios de aquello de lo cual la formación didáctica del futuro profesor debe alejarse.

(...)

2. ¿QUÉ DEBEN SABER Y SABER HACER LOS PROFESORES DE CIENCIAS? *Un hilo conductor y una motivación inicial para el desarrollo de la materia. Se inicia un debate de los diferentes y complejos aspectos que deben ser considerados en la enseñanza de ciencias. Se discuten en profundidad especialmente dos aspectos: 1.- Conocer la materia a enseñar, incluyendo los aportes históricos, epistemológicos y sociológicos; 2.- Conocer y cuestionar las características de la enseñanza habitual. Conocer y cuestionar la existencia de una visión docente de «sentido común» respecto de la ciencia, su enseñanza, y su aprendizaje.*

3. LOS TRABAJOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO EN LAS CLASES DE FÍSICA. *La crítica a las prácticas habituales de demostración, de ilustración de la teoría que se enseña. Aportes potenciales que podría realizar una práctica de laboratorio a la construcción del conocimiento científico escolar por parte de los alumnos. Reflexiones críticas a las visiones deformadas del trabajo científico que subyacen a la práctica docente habitual en los cursos de ciencia de la escuela media.*

(fragmento del Programa de Didáctica Especial y Taller de Física, 2009, Profesorado de Física, Facultad de Astronomía, Matemática y Física, UNC)

⁶ No fue posible conseguir los programas de materias didácticas del Profesorado de la UNRN, como para analizar su configuración dentro del plan de estudios general.

Depositarios de prácticas erráticas, ritualizadas o poco fundamentadas, los docentes en ejercicio se transforman en una figura constituida por los discursos didácticos a la que se apelan para marcar dónde comienza el juego de la verdad en la formación. Así, este sujeto “de experiencia aúlica” comportaría la pesada carga de lo que no se renueva. *Actualización e innovación* se convierten en las nociones reguladoras de los discursos didácticos de la formación. Podemos pensar que la didáctica en la formación –y en otras prácticas como las de investigación- se conforma como una instancia unitaria que pretende someter, filtrar, ordenar, saberes discontinuos (Foucault, 2001) y experienciales que tienen otras modalidades de formación⁷. La conformación por parte del discurso de ese “real exterior” *escuela* (espacio de las prácticas tradicionales) y *docentes* (sujetos con un hacer obsoleto) funciona como una regla fuerte que instala el dominio didáctico, cuyos efectos conducen a la creación de cierta grilla académica y moral a través de la cual aprenderán a ver-se los estudiantes. A partir de la delimitación de este juego de verdad-poder, vemos que los conocimientos que se ordenan en las asignaturas obedecen a dos tipos de tekhné o técnicas.

En primer término, las didácticas o espacios afines buscan dotar al estudiante de un saber hacer sobre la realidad escolar que específicamente se recorta en habilidades para seleccionar contenidos, planificar, elaborar recursos didácticos y evaluar conocimientos. Desde los nuevos resultados que brindan las investigaciones didácticas y cognitivistas se pretende que el estudiante se apropie de saberes para “tomar decisiones fundadas”, decisiones que son identificadas con aquellas designaciones conductuales del hacer docente. Tal como señalábamos en otro trabajo, una vez que en sus primeras unidades plantean aspectos de fundamentación, las asignaturas relacionadas a los saberes didácticos abundan en temas tales como la planificación, los contenidos, el método, las estrategias de enseñanza, dándole por lo general a cada uno de ellos un tratamiento de carácter pragmático, no teórico (Luna et. al., 2010). Estos contenidos de la Didáctica se presentan -al menos en los documentos- desarticulados tanto de la especificidad epistémica del campo teórico de la Didáctica como del campo teórico metodológico de la Física (Luna et. al. 2010).

Sin embargo, también es posible advertir la presencia de otra modalidad de saber que pone en juego el discurso didáctico en algunos programas vistos. Los documentos mostrarían una preocupación común vinculada a la necesidad de propiciar en esos espacios formativos instancias de reflexividad de los estudiantes sobre sí mismos. También se pretende generar en ellos habilidades de conocimiento de sí y crítica de sí que operen en su futura tarea docente.

⁷ Esos otros saberes, “sometidos” o “menores” (Foucault 2001) podrían relacionarse quizás con prácticas de resistencia a la lógica de saber que pretenden instalar las sucesivas reformas y cambios de estructura del sistema educativo.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Desde el presente Taller pretendemos generar un espacio de reflexión y diálogo que posibilite el trabajo interactivo y cooperativo entre los alumnos y docentes a los fines de articular e integrar las vivencias y aprendizajes previos de los estudiantes con las problemáticas propias del futuro accionar profesional. Intentamos colaborar con la formación de un futuro profesor que sea lo suficientemente crítico de sus propias prácticas, comprometido con el mejoramiento de la educación, autónomo en la adopción de decisiones y participe en los procesos de innovación educativa. Programa de Taller de Problematización Docente, UNRC.

Desde el marco de referencia delimitado, se retoma como uno eje organizador las concepciones de los profesores sobre sus prácticas, para intervenir de manera fundamentada sobre dichas concepciones se selecciona como metodología de trabajo la reflexión sobre las prácticas, partiendo del análisis de las propias concepciones, roles, conocimientos, actitudes y conducta en el aula de los profesores para, a partir de ellos, construir nuevo conocimiento profesional. Programa de Iniciación a la práctica docente II. UNRC.

El poder atraviesa los discursos en tanto todo juego de verdad tiene como uno de sus efectos la conformación de formas de subjetividad. La noción foucaultiana de discurso ligada a su función como formador de una subjetividad (Castro, 2011) se profundiza en la posterior analítica de las relaciones saber-poder y supone que no hay un sujeto que preexista a los discursos y los saberes, sino que son las prácticas discursivas y de saber las que –en medio de determinadas relaciones de fuerza- habilitan ciertas formas de subjetividad. Asimismo, en la última parte de su trabajo intelectual Foucault se detuvo en la elaboración de una analítica de las formas de reflexividad en la antigüedad griega, romana y cristiana (Foucault, 2001b), indagando en las modalidades de relación con uno mismo que se propician en determinadas prácticas. Estos elementos nos llevan a problematizar las instancias de producción de un *sí mismo docente* que intentan asentar esos discursos en relación con los estudiantes de profesorado de Física. Es llamativo que los discursos didácticos de esos programas aludan, por ejemplo, a que la formación involucra la “totalidad” de la persona, la cual encontraría su razón de ser en una trayectoria vital y escolar anterior a la formación. El estudiante debe aprender a biografiarse, relatarse y mirarse para como condición para *convertirse* (Foucault, 2001b) en vistas a ser un sujeto de mejora e innovación permanentes. El dominio didáctico abre prácticas en las que el estudiante pueda *volver la mirada hacia sí* para suscitar un *decir veraz* sobre sí mismo. Esta producción de una verdad de sí a la que se somete al estudiante se encontraría dentro del régimen de la ley o la regla (Foucault, 2001b), pues hay un parámetro exterior que la regula. Ese exterior que funciona como ley sería el entramado que vincula la exigencia de innovación con ciertas perspectivas teóricas como el cognitivismo o la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor que suelen explicar las prácticas de enseñanza a partir de las ideas deformadas de ciencia que el docente tiene.

4. Reflexiones finales

Este trabajo ha intentado centrarse en el análisis de las fronteras y repartos de funciones que existen al interior de discursos curriculares, los cuales darían elementos para describir la economía de los discursos de verdad en la FDF. Allí se encontró una fuerte división de las modalidades de saber para las asignaturas del campo disciplinar específico y para las materias de corte didáctico.

Luego, la reflexión se detuvo en la consideración del régimen local de verdad del discurso didáctico de la FDF. Este tipo de materias se proponen a sí mismas como “espacios de reflexión”, de “toma de conciencia”, donde los márgenes del decir veraz del sujeto están fuertemente regulados por contenidos anticipados que pre-suponen lo que el estudiante ya es. Las biografías escolares, originalmente pertenecientes a una estrategia de investigación educativa disruptiva, en el marco de este régimen se conforman como una tecnología de poder que el dominio didáctico instala para que el sujeto se diga a sí mismo desde códigos ya previstos. Sin duda, y quizás ante un saber que encarnaría la más “pura” científicidad, como la Física, los saberes didácticos se aseguran su dominio justificándose como cuerpo autónomo de conocimientos, innovador, dador de una *teckhné* para resolver el hacer cotidiano del aula. Sin embargo, pareciera que no conforme, pretende moldear la interioridad del estudiante, inmiscuirse en la relación que este sujeto establece con su pasado y con su futuro. Lo conmina a decir una verdad sobre sí que se ajuste a aquello que este dominio didáctico ha recortado como verdadera enseñanza y como verdadero docente.

Estos avances y direccionalidades de la investigación permitirían revisar las orientaciones y problematizaciones que instalan las reformas educativas en la formación docente, en tanto que transformarla profundamente supondría su inscripción en otras relaciones de fuerza y su recorte en otro régimen de enunciabilidad.

5. Bibliografía

- BRITOS, M. P. (2003). *Michel Foucault. Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple* en Rev. *Tópicos* N° 11, pp.63-82.
- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1972). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.
- (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid
- (1987). *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona.
- (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta. Madrid.
- (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. Barcelona.
- (1996) *La vida de los hombres infames*. Altamira. Bs. as.
- (2001a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2001b). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2008, 2° Ed. Argentina revisada). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- (2003). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI. México.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

LUNA, CASTELLS y GIORGI (2010). *Profesorados de física: un análisis de la didáctica específica desde las regulaciones internas de su discurso*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes". UNSAM. 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2010.

LUNA, V. Y CONCARI, S. (2011). *Formación Docente en Física: un acercamiento a los códigos institucionales desde el análisis de planes de estudio*. Mimeo. PICT 1427 "Caracterización de la formación inicial de los profesores de Física en Argentina".

MAIZTEGUI, A. GONZÁLEZ, E. TRICÁRICO, H., SALINAS, J., PESSOA DE CARVALHO, A. y GIL PÉREZ, D. (2000a). *La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica*. Revista iberoamericana de Educación. N°24.

----- (2000b). *La formación de los profesores de ciencias en Argentina. Un documento para el diálogo*. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 46. Bs. As.

ROBALINO CAMPOS, M. y KÖRNER, A. (2006). Modelos innovadores en la formación docente inicial. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. UNESCO. Chile

Documentos del corpus

- Diseño Curricular del Profesorado de Física de la Universidad Nacional de Río Negro, 2008
- Diseño curricular para Profesorados de Física. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007
- Diseño Curricular del Profesorado en Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2000
- Diseño Curricular del Profesorado en Física. UADER. Entre ríos. 2004
Resolución MECyT n° 614/03 y res. UADER n° 1738/04
- Diseño Curricular del Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química. Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular del Profesorado de Física. Ministerio de Educación. Provincia de Chubut. 2008
- Diseño Curricular del Profesorado de Física. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. 2001.
- Plan de estudios del Profesorado de Física. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de La Pampa. 1998
- Plan de estudios del Profesorado de Física. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Plan de Estudios del Profesorado de Física, Facultad de Astronomía, Matemática y Física, UNC. 1998

Programas de:

Didáctica Especial y Taller de Física. Facultad de Astronomía, Matemática y Física, Universidad Nacional de Córdoba. 2009

Seminario Formador de Formadores. Facultad de Astronomía, Matemática y Física, Universidad Nacional de Córdoba. 2001

Taller de Problematicación Docente. Facultad de Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2010

Iniciación a la práctica docente I. Facultad de Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto 2009

Práctica docente y currículo I. Facultad de Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto 2010

Iniciación a la práctica docente II Facultad de Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2009

Didáctica Facultad de Ciencias Humanas y Facultad Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2009

Problemas del Aprendizaje de la Física - CEFIEC-FCEyN-UBA. 2007

FORMACIÓN DE DOCENTES. VIVENCIAS Y EXPRESIONES SUBJETIVAS DE GRADUADOS DE CARRERAS DE PROFESORADO

Lic. María Bárbara Mántaras¹

Lic. María de los Ángeles Otarán.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

barbaram@unl.edu.ar

maotaran@hotmail.com

Presentación del tema

El presente trabajo sintetiza informes de avances del proyecto de investigación mencionado en el resumen. Este proyecto es la segunda fase de otro, iniciado en 2005, que se propuso analizar el “Impacto de las políticas académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) en la formación de los graduados de sus carreras de grado. Una investigación evaluativa.” Los aportes del Informe Final de este último es un material sustancial y se constituye en la plataforma a partir de la cual pensar nuevos abordajes, lecturas y análisis que puedan contribuir en el proceso de investigación en marcha.

El objetivo general se orienta a recuperar la voz de los graduados de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL,² respecto de la valoración que efectúan hoy de su formación de grado. Del conjunto de carreras de grado con que cuenta la FHUC, este trabajo se refiere a los cinco profesorados históricos de la Facultad: Matemática, Historia, Geografía, Letras y Biología. Es importante mencionar que en el año 1993 se diversifica la propuesta académica con la creación de las Licenciaturas en Geografía, Historia, Letras y Biodiversidad.

La estrategia metodológica construida se asienta predominantemente en enfoques cualitativos, como se anticipa en el resumen, aunque se recurre también a información de corte cuantitativa. Se propone un diseño emergente y flexible, permeable a modificaciones justificadas teórica y metodológicamente. La búsqueda de multiperspectividad, se exhibe en la pluralidad de fuentes y modos de interrogación. Es decir, los hechos relatados, las vivencias y valoraciones de los graduados son contrastados con los datos aportados por las fuentes trabajadas en la investigación

¹ Título del proyecto en el cual se enmarca: La formación de profesores en el marco de una universidad nacional. Estructura curricular y sus dimensiones de concreción. Directora: Dra. Graciela Carbone. Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

² No se incluyó el profesorado de Filosofía por ser una carrera nueva aprobada en 2005.

precedente: discursos de autoridades de los cinco departamentos de las carreras seleccionadas que forman docentes, en entrevistas grupales; catorce informes de prácticas correspondientes a residencias, realizadas en forma individual o en parejas de practicantes; y cinco planes de estudio y sus contenidos mínimos.

El trabajo procura compartir análisis y reflexiones sobre las experiencias de los sujetos -veinte graduados entrevistados- a partir de la recuperación de sus vivencias y su percepción acerca de aspectos estimados significativos. De estos relatos se pueden inferir huellas de vínculos e imágenes que han configurado sus prácticas educativas, situadas y contextualizadas.

Abordaje metodológico

La primera aproximación a los aspectos teóricos y metodológicos provino del campo de la investigación educativa y de otras ciencias sociales. En estos desarrollos prevaleció la orientación cualitativa en un intento de reflejar la complejidad que entraña este tipo de abordaje. También se ha recurrido a técnicas de orientación cuantitativa para contribuir a los análisis de la información relevada. El estudio de la población respecto de las estadísticas de los alumnos ingresantes y graduados durante el período bajo análisis, más el estudio de los textos de las prácticas realizado en la primera investigación y de los discursos de estudiantes y graduados en esta investigación acerca de hitos de sus biografías escolares han suscitado reflexiones consistentes acerca de las características de la población en aspectos logrados y en otros a revisar.

Consideramos que la integración de métodos permite una comprensión más abarcadora del objeto de estudio, agrega conocimiento interpretativo y colabora en la definición de hipótesis de trabajo más ricas. Optamos por un enfoque cualitativo en procura de recuperar el contexto y las dimensiones humanas de las situaciones consideradas, con la intención de generar información sobre las experiencias de los sujetos y las circunstancias del entorno que hacen a la singularidad de su percepción del tema/problema objeto de análisis.

Como sostiene Wittrock (1989) este enfoque se funda en la convicción de que los conceptos y las explicaciones sociales se producen colectivamente entre los investigadores y los actores intervinientes y que las mismas se encuentran atravesadas por valores y han de ser interpretadas en un contexto tanto teórico como histórico.

El análisis cualitativo -siguiendo a Gallart- proporciona información que se elabora a partir de la captación de la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su conducta, los cuales son clave para interpretar los hechos.

Teniendo en cuenta la literatura acerca de los enfoques cualitativos nos hemos propuesto realizar un *diseño emergente* que proporciona cierta flexibilidad para la incorporación de cambios en función de las necesidades que puedan surgir durante el desarrollo de la investigación. Parafraseando a Valles, se trata del trazo de un marco conceptual que orienta la recogida de información y el análisis.

El componente cualitativo invita a un “ida y vuelta” entre los datos y la teoría que suele modificar, tanto los aspectos conceptuales, como los sujetos de la investigación.

Las voces de los graduados. Relaciones productivas y tensiones entre la formación académica y el ejercicio profesional

El trabajo procura compartir análisis y reflexiones sobre las experiencias de los sujetos y su percepción acerca de: motivos de elección de la carrera; valoración sobre la formación y el desarrollo curricular; primeras experiencias laborales; culturas institucionales donde se desempeñan y anécdotas significativas.

Este trabajo recoge los aportes de un primer procesamiento de la información obtenida de las entrevistas realizadas. La sistematización de lo relevado sigue en algunos puntos el orden mencionado y en otros se reorganiza, con el propósito de lograr mayor poder de síntesis y de comunicabilidad.

I Motivos de elección de la carrera. De los testimonios recogidos en esta categoría realizamos una subcategorización en función de los siguientes aspectos: el sentido de la elección en la historia de vida; la docencia como primera o segunda opción; la perspectiva pedagógica; la disciplina o el área de conocimientos y las vinculaciones docencia e investigación.

I-I El sentido de la elección en la historia de vida. Las motivaciones expresadas remiten, sin excepciones, a la infancia o a la niñez escolarizada. Prevalcen las figuras de identificación familiar (madre, tías), así como las influencias ejemplares en la escolaridad temprana. También hay un caso en que los recuerdos traen al presente escenas lúdicas: las experiencias hoy cada vez menos presentes en la niñez de jugar a la maestra. Estos motivos caracterizan a tres entrevistados (15%), aunque a posteriori la buena influencia de los profesores aparece en los niveles siguientes de la enseñanza, hasta la universidad. En estos casos, las buenas influencias inciden en decisiones profesionales, reconfortan en momentos críticos y son consideradas ante opciones que deben afrontarse para el proyecto de vida.

I-II La docencia como primera o segunda opción. Los entrevistados han relatado, por lo menos en cuatro casos (20%), que la docencia fue su segunda opción o una elección resultante de una

escasa determinación profesional.

En los primeros casos, los relatos son de abandonos de carreras previas. La crisis económica de comienzos del siglo, las dificultades de estudio han sido las justificaciones. Se destaca una renuncia a la carrera de Medicina, en la que la representación social de género fue motivo de una decisión de cambio.

I-III La perspectiva pedagógica. Nueve graduados (45%), a lo largo de las entrevistas, dan cuenta de esta dimensión de la decisión de ser docente. Deliberadamente denominamos así esta aproximación a la enseñanza, porque en las verbalizaciones se destaca una caracterización genérica: vocación, disposición interior. Algunas expresiones recogidas, como “llevarla adentro” “hacer algo con lo aprendido” ilustran esta faceta de la elección de un profesorado.

I-IV La disciplina o el área de conocimientos. En primer lugar, por su frecuencia, aparecen las lecciones centradas en el interés disciplinar (50%). La justificación tiene puntos en común en las expresiones: atracción por la disciplina, buena enseñanza en las trayectorias escolares, orientación previa recibida durante la enseñanza.

Uno de los entrevistados señala que la atracción disciplinar está íntimamente ligada con la vida (viajar, conocer el mundo, explorar los mapas).

En muy reducidos casos las elecciones se realizan a pesar de los malos ejemplos docentes en el nivel secundario.

I-V Docencia e investigación. En este punto, la información fue aportada incidentalmente más que como respuesta al plan de la entrevista, y pudo extraerse de algunas anticipaciones de los entrevistados a su proyecto de vida. Para el equipo de investigación ofrece un particular interés intrínseco, como profundización en una mirada prospectiva, pero también porque invita a las comparaciones entre los juicios de los graduados recientes con los que expresaron las autoridades de carreras y departamentos al abordar el tema de la formación en la Facultad en la primera investigación.

Fueron más frecuentes las respuestas que consignaron que la Universidad favorece las articulaciones (5 respondientes, 25%). En forma expresa o más soslayadamente también apareció el juicio diferenciador entre las oportunidades que sí ofrece la Universidad y las que no se dan en los institutos de formación docente.

Hubo una opinión en contrario, pero fue presentada como una opción personal: “...descubrí el canto de la docencia y terminé justamente el profesorado y no la licenciatura”.

Dentro de esta tendencia a una valoración alta de las dos alternativas que ofrece la FHUC, hubo otras apreciaciones que explicitaron la realidad institucional de la formación (en este caso, la

división entre formación de profesores y de licenciados). Se destaca una narración en que las alternativas eran investigar en Matemática o en Didáctica de la Matemática. La actividad de la entrevistada estaba en el segundo campo.

A lo largo de las entrevistas aparecieron referencias a la influencia de los buenos profesores y de la búsqueda de oportunidades en la Universidad para lograr iniciarse en la investigación.

II Valoraciones de la formación recibida. En general coinciden en que la formación les ha proporcionado capacidad crítica y la posibilidad de desarrollar el pensamiento propio. Los testimonios destacan la formación disciplinar como buena o muy buena. Para esta categoría hemos considerado las apreciaciones sobre los siguientes aspectos: plan de estudios; formación general; formación docente específica; formación disciplinar y valoraciones de ambas formaciones pedagógicas.

II-I Plan de estudios. Los graduados se refieren a dimensiones organizativas de las carreras y a otras sustantivas, así como a las relaciones con el ámbito profesional al que están destinadas.

Respecto a la organización hubo algunos juicios críticos sobre la falta de factibilidad, en referencia a las normas formales del plan de estudio en cuanto a carga de tareas y a sus condiciones de realización. Uno de los juicios señala que ese desfase genera conflictos.

También se destaca una evocación del momento inicial de aplicación del plan de estudios 2001, como una etapa que simultáneamente desorientaba por los vacíos de previsiones organizativas y merecía un juicio favorable por su concepción: “era tan dura en su armado que proveía la seguridad que necesitaban”.

Los juicios positivos abarcan las dimensiones formativas de las carreras: “Aportó no sólo conocimientos sino también valores, actitudes, crecimiento personal, mayor independencia y claridad para manejarse en la vida”. La calidad es valorada también por su potencialidad para iniciarse en la investigación y en particular en su primer producto acreditable, la tesis.

Estas reflexiones se encaminan a conocer algunas estimaciones sobre la vinculación entre las carreras y el proyecto de vida profesional. Un entrevistado afirma que tanto los aportes del plan como las carencias orientan hacia las elecciones de perfeccionamiento o de posgrado.

Una crítica es interesante como problema a analizar: la organización en ciclos es positiva en el básico. El ciclo específico, al presentar materias optativas es más favorable a la licenciatura que a la formación de profesores. Este juicio tiene como referencia las demandas de la escuela.

Sin embargo, el nivel de la formación del que se beneficiaron se extiende tanto a la formación como profesores solventes y fundamentados, como a la autonomía de desempeño al iniciarse en la vida escolar: identificar problemas, hacerse cargo y presentar proyectos para resolverlos a través de

la enseñanza, como fue comentado por una profesora de Letras. Otros ejemplos obtenidos a partir de distintas preguntas tienen coincidencias en esta valoración.

II-II Formación general. Los juicios sobre este eje del currículum de la Facultad son predominantemente adversos en cuanto a destacar la falta de relación con la escuela media (40%). De manera dispersa, aparecen otros comentarios que en su tendencia fortalecen esta valoración: se advierten articulaciones y rupturas, como en la formación disciplinar; hay omisiones, como Evaluación de los Aprendizajes que solamente está incluida como optativa. La referencia -también aislada- a debates innecesarios en las disciplinas de formación general para la docencia, acentúan las valoraciones acerca de la falta de significación. En un caso hay una mención muy positiva de la formación recibida en Filosofía, Psicología, y Sociología.

II-III Formación docente específica. En los intercambios sobre este tópico de la formación, los juicios son favorables. A la inversa de la formación general, los entrevistados valoran el acercamiento a la escuela y a la tarea profesional que aportan. No se limitan a los aspectos instrumentales sino que también reconocen en esta formación la capacidad de problematizar la propia práctica.

En lugar de juicios adversos, aparecen espontáneamente más demandas: profundizar, enseñar a innovar, suscitar interés en una escuela en la que predomina la apatía. Se formulan demandas recurrentes, diseminadas a lo largo de las entrevistas, de ayuda para resolver la transposición didáctica (sic).

II-IV Formación disciplinar. Los entrevistados coinciden en evaluar positivamente este eje de su formación (el 40% lo hace en forma explícita). Le adjudican solidez desde el punto de vista de la profundidad conceptual, alcance adecuado para el nivel de enseñanza, capacidad de problematizar el conocimiento.

Algunos comentarios se extienden en la diferenciación de etapas de formación. Se dan en forma dispersa juicios acerca de la focalización de la primera y mayores conexiones en la segunda.

Se advierte una reflexión acerca de las diferencias notables entre el nivel de exigencias de la facultad y el de la escuela. Una palabra es particularmente expresiva para interpretar la valoración: “conocimiento de élite” recibido en la universidad para comprobar que en la escuela deben enseñar conocimiento elemental, sin expectativas de elevarlo.

Otro juicio también habla de la seguridad lograda a través de la formación disciplinar. La fluidez para enseñar sin pensar en los fundamentos didácticos. Este comentario, espontáneo, nuevamente sugiere reflexiones acerca de la formación pedagógica.

II-V Valoraciones de ambas formaciones pedagógicas. No obstante las diferencias, el 40%

realiza un reconocimiento conjunto a ambas formaciones, por su valor educativo y por enseñar a pensar en cómo enseñar en el mismo nivel de importancia que el qué enseñar.

Algunos juicios destacan que la formación docente y disciplinar propician la conformación de herramientas para actuar en casos concretos. No obstante, se menciona la entrada tardía a las escuelas, en el último año, con las asignaturas: didáctica específica y al momento de realizar las prácticas de la enseñanza. Varios coinciden en señalar que los aportes de la formación pedagógica se valoran y resignifican después de insertos en el campo laboral.

III En las escuelas. La subcategorización se realiza a partir de la consideración de los siguientes aspectos: la inserción; los colegas; escuela pública versus escuela privada; otras referencias a la cotidianidad y caminos alternativos para construir una buena docencia.

III-I La inserción. Los relatos de los graduados tienen coincidencias numerosas en cuanto al escaso tiempo transcurrido para lograrla. Esos datos suelen ser acompañados de otros, que contienen connotaciones valorativas y afectivas diferentes. Los entrevistados consideran positivamente el peso de su formación para acceder a los puestos de trabajo. A partir de esa coincidencia, la mayor parte de la información aportada sobre la incorporación inicial tiene notas negativas o, al menos, objetables: la precariedad de los empleos -suelen denominarlos “reemplacitos”- unida a las demandas simultáneas, que obstruyen las dedicaciones a tareas que honran la buena enseñanza. Esas notas convergentes se acentúan en la educación privada, porque las ofertas laborales suelen iniciarse cuando aun son estudiantes.

Es frecuente que los esfuerzos para lograr desempeños profesionales satisfactorios sean recordados por su intensidad y por haber sido solitarios, con escasas contenciones de autoridades y de pares. Es frecuente también que citen el desconocimiento de las reglas implícitas de las prescripciones administrativas como un punto desfavorable para la iniciación profesional, sobre todo en cuanto afecta su interpretación de la cultura escolar. En este punto, la falta de explicitación de los discursos mueve a pensar que hay referencias tanto a las pautas oficiales como al curriculum oculto. En algunos casos, la relación vincular y profesional con las autoridades está ligada al carácter público o privado de la escuela. Sin embargo, cuando los recuerdos se circunscriben a las personas que ejercen cargos de conducción y a la jurisdicción, las valoraciones pueden ser discrepantes. Es importante continuar indagando en este aspecto de la inserción, por la incidencia que puede tener en el fortalecimiento de la seguridad y autoestima de los profesores noveles.

La escuela ha sido considerada como espejo de la sociedad, o como escenario de la emergencia de problemas y conflictos sociales, económicos y familiares que se traducen en comportamientos de disciplina y de estudio, así como en el predominio de la apatía por el aprendizaje. “Vos no estás

preparado para tanta diversidad”, es una expresión sintetizadora de lo que observan y sienten.

III-II Los colegas. Las relaciones entre pares suelen ser tema de referencias similares en lo que se refiere al trabajo paralelo, la soledad, el anonimato, el desaliento a las innovaciones, la descalificación al profesor novel, las relaciones competitivas. Sin embargo, también rememoran situaciones corrientes en que el trabajo se desarrolla en condiciones positivas, con esfuerzos docentes reconocidos y respondidos por los estudiantes y buen clima. Estas condiciones favorables suelen tener mayor número de recuerdos en escuelas de adultos, agrotécnicas e industriales.

Si las condiciones favorables o desfavorables son estimadas como desafío, aparecen evocaciones estimulantes de ejercicio de buenas prácticas: ensayar estrategias de evaluación consistentes con propuestas innovadoras, que alientan la reflexión y la actividad significativa.

Si las condiciones adversas prevalecen, la seguridad declina y el graduado reciente se siente sometido a prueba de persistencia en su voluntad. Así, una entrevistada expresa que “la mata” la indiferencia institucional y otra afirma que la escuela de hoy no responde a las expectativas de los alumnos.

III-III Escuela pública versus escuela privada. En estas evocaciones de lo corriente en las escuelas y de un arco de respuestas posibles que se ve reflejado en los graduados de la FHUC, a través de los discursos se han podido recoger evidencias de la valoración discrepante escuela pública-privada de la que son actores y portadores los graduados.

Así, las valoraciones negativas de la escuela privada que tienen que ver con prácticas nocivas como el consumo de drogas, de las que la escuela parece no tomar registro, que asocian la buena posición económica de las familias y al abandono por parte de los dos sectores de adultos representados (familia y docentes). La depresión y otras expresiones de la fragilidad emocional de los estudiantes son asociadas a las características de las escuelas privadas de alto poder adquisitivo.

Otros recuerdos oponen escuela pública-privada, también con valoraciones fijas, pero vinculadas al quehacer cotidiano: la escuela privada tiene recursos, los facilita pero no tiene proyecto ni vocación de colaborar, en tanto que la escuela pública contiene, es ámbito de solidaridades pero sin recursos para iniciar y sostener proyectos.

Otra entrevistada considera que la escuela privada alienta iniciativas, en tanto que la pública no tiene proyecto ni claridad en cuanto a las políticas. “Cada uno hace lo que puede, se conforma y se justifica desde ese lugar”.

En otras oportunidades, en cambio, la valoración es opuesta. La escuela pública es escenario de la vorágine, en donde nadie explica nada, los grupos superan la capacidad de conducción saludable y faltan recursos. Sin embargo, cabe consignar que las condiciones económicas adversas no han

sido generalizadas como obstáculos para la enseñanza. Más aun, encontramos un caso en que la entrevistada justifica la necesidad de discernir entre temas de enseñanza que requieren recursos y aquéllos que el profesor puede sustituir con otras estrategias.

El extremo de valoración opuesta se da en una entrevistada que se refiere a la escuela privada: es ejemplo de buen manejo, en tanto la escuela pública es escenario de peligros, ocasionados por las familias de los alumnos en las que los antecedentes delictivos y la cárcel parecen ser realidades extendidas.

Este punto resultó particularmente impactante al interior del equipo, por las representaciones que se infieren respecto de la educación pública y privada, la polarización en relación a formas organizativas y de funcionamiento institucional que expresa además contradicciones y oposiciones que no admiten generalizaciones. Estas apreciaciones traslucen también el impacto de las políticas educativas al interior de las escuelas en consideración de sus condiciones de desarrollo.

III-IV Otras referencias a la cotidianeidad. A través de los relatos se han encontrado escasas referencias a la especificidad profesional de cada entrevistado. Estimamos que el diseño de la entrevista lo propició. Por eso, dos aportes referidos a esas prácticas pueden tender puentes hacia nuevas indagaciones: la adjudicación al profesor de Lengua de todas las responsabilidades por el manejo del lenguaje, en especial el escrito. Dentro de estos consensos de circulación frecuente, encontramos una graduada reciente que generó un plan para alumnos de los primeros años y lo llevó a la práctica con apoyo de sus colegas. Otro aporte lo efectuó una profesora de Matemática, que adjudicaba la valoración de la disciplina -difícil, poco accesible- a representaciones sociales cristalizadas. Asimismo, dentro de este espectro de dificultades es alentador encontrar metáforas como esta: oponer la educación como “campo cerrado” a la educación como “pregunta de apertura”.

Algunos testimonios autorizan a sostener que el reconocimiento de los alumnos continúa siendo uno de los incentivos más potentes para afirmar vocaciones. Cuando advierten un cambio, a los alumnos “no les da lo mismo”. “Me dijeron gracias por enseñarnos a escribir”, son palabras que dan cuenta de la pervivencia del “canto” de la docencia que comenzó a ser escuchado y practicado en las aulas de la universidad.

Dentro de las experiencias iniciales que, al sumarse, evidencian la importancia de sus calidades para construir un perfil profesional consistente y para sostenerlo de manera que los intentos adaptativos no desplacen la vocación por la buena enseñanza, hay que reconocer un lugar a los relatos de violencia en la escuela. Se refieren a situaciones variadas: una docente que sufrió amenazas ante la inminencia del ejercicio de sus responsabilidades de evaluar; otra que fue

descolocada emocionalmente ante el hostigamiento de sus alumnos; episodios de agresiones físicas entre estudiantes, consumo de drogas en una escuela de adultos, son algunas de las planteadas. Otras violencias son simbólicas: ser observada por una autoridad sin haber sido advertida.

Estas situaciones, si bien han recogido muestras de su carácter amenazante ante las docentes en su etapa inicial, también han recogido testimonios de pensamiento claro y consistente con la formación recibida. Un ejemplo lo da la entrevistada que declara que hay que buscar estrategias porque si no “se vive como en una guerra”. Otro aporte a la reflexión lo propone una docente que declara ser nexo entre profesores y alumnos, “por cuestiones de edad”.

De todas maneras, la complejidad de la situación es expresada por una entrevistada, de un modo que nos recuerda el carácter ritual de la iniciación a la docencia, pero en el anonimato: “el primer día te hacen decidir si querés seguir o no”. O por otra, que al final de la jornada laboral cuenta cómo se siente: “como si hubieses corrido una maratón”.

III-V Caminos alternativos para construir una buena docencia. Ya nos hemos referido a la diversidad de respuestas constatadas ante situaciones recurrentes. El acercamiento a veinte graduados recientes muestra semejanzas con otras investigaciones referidas al tema de la iniciación profesional. Sin embargo, las lecturas de cada entrevista en su singularidad, así como las lecturas transversales según los ejes decididos para construir ese perfil inicial, nos hablan de estrategias para afrontar las experiencias iniciales en las que la buena formación, la moderación de las emociones y el buen sentido han prevalecido sobre el miedo y la inhibición ante las adversidades.

Finalmente, estos registros también, a través de las anécdotas, permiten recoger evidencias de experiencias innovadoras vividas con fruición por docentes noveles y valoradas por su poder renovador.

Encontramos una experiencia de Itinerancia en una escuela rural que fue efectiva para que su relatora expresara las diferencias entre las escuelas burocratizadas a las que concurría habitualmente y la de su anécdota. En este caso, el involucramiento creciente en esa comunidad escolar marcó huellas profundas que se testimoniaron en proyectos institucionales.

Una experiencia con alumnos hipoacúsicos fue decisiva para que una entrevistada se planteara el problema de la diversidad “no se puede trabajar igual con todo el mundo”.

Otros casos, como el ya evocado de la docente que se incorporó al trabajo de articulación entre escuela secundaria y universidad, fue oportunidad para iniciar la construcción de un perfil profesional con el que se sintió identificada.

Otra experiencia se sitúa históricamente en el momento en que la asistencia a clase era subvencionada. La “segunda oportunidad” fue aprovechada por numerosos adultos y ese entusiasmo

generó entusiasmo y solidaridad en el emprendimiento por parte de otra entrevistada.

Los proyectos curriculares como Olimpíadas, Naciones Unidas, eventos llamados “semana momentos” en escuelas de pueblos pequeños favorecieron expansiones en los horizontes de conocimientos y de imaginación de futuros que también ayudaron a construir caminos propios.

Un proyecto de extensión fue iniciado con entusiasmo, pero la falta de previsiones en su desarrollo y lo desconocido de la institución impidió que fructificara, pero dejó recuerdos de explorar otros caminos.

Aportes de significación esperados de la investigación

Los documentos de trabajo e informes producidos en la investigación pretenden constituirse en un material de referencia académica y aportar un estudio de valor teórico para las diferentes áreas de gestión de la Facultad y, fundamentalmente, para los Departamentos, Carreras e Institutos que incluyen en sus propuestas la formación docente. En este sentido, se aspira a que habilite nuevas lecturas y nuevos intereses para ahondar en las problemáticas abordadas y abrir nuevos caminos para la construcción de conocimientos en temas relevantes para mejorar los procesos de formación a nivel institucional.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Carbone, Graciela y Chena, Leonor. Informe Final “Impacto de las políticas académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la formación de los graduados de sus carreras de grado. Una investigación evaluativa.” 2009.

Cook, T. D. y Reichardt, CH.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Eisner, Elliot W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Forni, Floreal; Gallart, María Antonia; Vasilachis de Gialdino, Irene (1993) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Sierra, Francisco (1998) “Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social”. En Galindo Cáceres, Luis Jesús. Coordinador. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Adisson-Wesley-Logman, México.

Valles, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Editorial Síntesis. Madrid.

Wittrock, Merlin (1989) *La investigación en enseñanza*. Paidós. Barcelona.

NUEVOS POBLADORES UNIVERSITARIOS. ESTUDIO SOBRE EL PERFIL ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO: DIFICULTADES Y SOLUCIONES. ANÁLISIS DE CASO: LA CÁTEDRA DE HISTORIA UNIVERSAL I ANTIGUA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Silvina Maté

Universidad Nacional de Mar del Plata

silvinamate@gmail.com

Nuevos ámbitos, nuevos pobladores universitarios

Ingresar al mundo universitario genera muchas expectativas, cada alumno se plantea su propio futuro plasmándolo en una carrera de estudios que se irá transitando en función de las posibilidades individuales. Para el caso de la facultad de Humanidades, y en particular en la cátedra de Historia Universal I Antigua de la carrera de Historia, las diferentes experiencias nos muestran que muchas veces las dificultades, que se manifiestan en el primer año de la carrera, generan conflictos y temores que luego se revelan en los porcentajes de deserción y en un bajo rendimiento académico. Los obstáculos, que generalmente reflejan las deficiencias que la educación secundaria no pudo salvar, provocan inconvenientes para afrontar el estudio de la asignatura. El presente trabajo propone investigar el perfil académico del estudiantado para poder detectar las dificultades que presentan los alumnos, y plantear soluciones pedagógicas, prácticas y efectivas que puedan ser ensayadas dentro del ámbito universitario. Conocer en detalle las problemáticas que se plantean favorecerá la formulación de estrategias didácticas acordes a las circunstancias, lo que permitirá una mayor efectividad en los resultados. El objetivo final responde a una necesidad de la comunidad académica de generar un espacio cada vez más inclusivo y participativo.

Palabras Clave: Rendimiento. Deserción. Alumnos ingresantes. Dificultades académicas. Estrategias pedagógicas. Inclusión. Práctica pedagógica. Vocación.

I- Definición del problema

En una dimensión desconocida

Trabajar en una asignatura que usualmente se cursa en el primer año de la carrera, permite detectar fácilmente las dificultades que plantean los alumnos ingresantes, así como también visualizar

claramente las consecuencias que dichos conflictos aportan al rendimiento académico. Los estudiantes del primer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Historia muestran ciertas dificultades propias de la adaptación que implica afrontar un nuevo universo de situaciones problemáticas. Esta novedosa dimensión, muchas veces totalmente desconocida para los alumnos, genera incertidumbre y confusión. En los casos en los que no se logra una adaptación al medio y al ritmo de trabajo, suelen producirse inconvenientes que luego se traducen en desánimo y deserción.

En Argentina, la mayor parte de los alumnos que abandonan sus estudios lo hace durante el primer año de la carrera. Aproximadamente, setenta por ciento de los alumnos que ingresan a la universidad no logra terminar sus estudios superiores en tiempos cercanos a los planteados por los planes de estudio. Muchos optan por el cambio de carrera o directamente, buscan otras actividades fuera del ámbito universitario.

Para María Catalina Nosiglia, secretaria de asuntos académicos de la UBA, los problemas de orientación vocacional y la falta de articulación entre el nivel medio y la enseñanza universitaria son las principales causas de deserción temprana. Por otro lado, Alexandre Roig, secretario académico de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) enumera tres hipótesis: La primera es un problema de recursos que impide que el alumno estudie, la segunda se relaciona con el “capital cultural” de los alumnos (el 80% no son hijos de universitarios, por lo tanto, el mundo universitario les es ajeno. Por último, la tercera hipótesis es que el problema de la deserción está asociado a la relación pedagógica, a cómo se establece el vínculo estudiante-profesor en el aula.

Entre los múltiples factores que se exponen, para el caso particular aquí planteado, observamos que las causas más comunes que llevan a un alumno a abandonar sus estudios universitarios se manifiestan en: la necesidad de trabajar, dudas en la vocación a través del desconocimiento de la profesión que esta eligiendo, y las dificultades que implica adecuarse a la vida universitaria.

Sin embargo los inconvenientes que más se observan en esta asignatura se refieren a problemas de estudio y dedicación. A través de los datos relevados se evidenció una falencia en las habilidades lectoras y de comprensión de texto. Los conocimientos previos son, en la mayoría de los casos, muy deficientes y fragmentados. Muchos no conocen técnicas de estudio eficientes, lo que provoca que el tiempo dedicado al estudio no rinda de la manera adecuada. Por medio de la observación y del trabajo en clase se manifestaron diferentes situaciones que nos revelaron grandes dificultades que los alumnos enfrentan a la hora de abordar el estudio de la materia. Problemas de comprensión lectora, de asimilación de los contenidos, de abordaje de los textos, y deficiencias en las técnicas de estudio, y en los conocimientos previos dificultan, y muchas veces hasta impiden, la continuidad en la cursada de la asignatura y la preparación de los exámenes.

La relación pedagógica

Para una práctica docente integral es necesario concebir al acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental (M. Souto, 1993), y definirlo como un proceso dialéctico en el cual la enseñanza ocupa un lugar fundamental. El alumno, el docente y el conocimiento se relacionan dinámicamente, para dar lugar al proceso de aprendizaje en el que el objetivo principal y el fin último es la transmisión del conocimiento. Observar y conocer al alumno nos permite idear estrategias pedagógicas acertadas para que dicho proceso se desarrolle de manera exitosa.

Analizando detalladamente estos obstáculos es que podemos elaborar estrategias didácticas eficientes para que, en la práctica pedagógica, podamos aplicar el uso de herramientas que favorezcan el desempeño de los estudiantes tendiendo a elevar su rendimiento académico.

La enseñanza de la historia no es la simple consecuencia de los conocimientos que los docentes tienen de su disciplina, sino que enseñar depende de una estructura compleja donde lo pedagógico y lo didáctico juegan también un papel relevante (Amézola, 2008). Desde esta perspectiva, las alternativas didácticas que se planteen podrán generar actitudes tendientes a suavizar los índices de deserción observada por la cátedra además de aportar a la optimización del rendimiento académico de los alumnos en general.

II- Hipótesis y objetivos: dificultades y soluciones.

Conocer en detalle las problemáticas que se plantean nos permite la formulación de estrategias didácticas acordes a las circunstancias, lo que favorece la efectividad en los resultados. Tanto mediante la observación de los grupos, y de los datos que aportan las entrevistas realizadas, como a través del relevamiento de los datos cuantitativos, se han podido detectar dificultades en cuando a la comprensión lectora y el manejo de textos académicos así como también algunos problemas que operan durante los momentos de evaluación. Además se detectaron inconvenientes en la distribución de los tiempos personales que los alumnos dedican a la materia, lo que genera falencias al momento de estudiar textos extensos.

En el presente trabajo se apunta a detectar las dificultades planteadas por los estudiantes que ingresan en las carreras de Historia de la Facultad de Humanidades, y proponer estrategias pedagógicas que aporten soluciones efectivas a las dificultades planteadas por los alumnos. Las mismas contribuirán a mejorar el rendimiento académico en cuanto al análisis y estudio de las fuentes históricas así como también al abordaje de la bibliografía sugerida por la cátedra.

Como resultado, se espera poder disminuir el grado de deserción y de frustración que los alumnos manifiestan en los primeros años de la carrera.

Como objetivos particulares se propone estudiar el perfil del alumno que cursa la asignatura Historia Universal I Antigua, detectar las dificultades académicas manifestadas por dichos alumnos, proponer, ensayar y evaluar estrategias didácticas dentro de la cursada de la materia, así como también, elevar el rendimiento académico de los alumnos.

III- Observación y Relevamiento de datos

Métodos y técnicas empleadas

Se proponen métodos de medición cuantitativa y cualitativa para el relevamiento de los datos. Para realizar la muestra se tendrán en cuenta los aportes que nos brinda la metodología de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1988), lo que nos permitirá guiar ordenadamente el trabajo de campo a través de la implementación de pautas específicas.

Se confeccionó un instrumento de recolección de datos y medición de variables en función de los objetivos propuestos. La elección de las variables y los instrumentos adecuados es fundamental en el procesamiento y análisis de los datos relevados (Sampieri, Collado, Baptista Lucio, 1997). De esta manera, se establecieron las variables necesarias y se confeccionó un cuestionario que conformó una entrevista estructurada, dicho instrumento incluye preguntas cerradas y de opción múltiple además de preguntas abiertas que nos permitan conocer los datos formales y también los intereses y opiniones de los estudiantes.

A través de estas encuestas anónimas se procedió a la visualización del perfil del estudiante ingresante. Se tuvieron en cuenta tanto su formación en contenidos previos específicos de la materia, como a sus conocimientos de cultura general y a diferentes datos que nos permitieron conocer datos sobre su formación escolar (de nivel secundario o terciario.).

Una vez recolectados los datos, se tabularon y se concluyó sobre las necesidades y dificultades planteadas por los alumnos a la vez que se las ordenó según su importancia y relevancia con los objetivos planteados. También se analizó el grado de solución que desde la cátedra puede proporcionarse. Con la información suministrada, por los análisis de las variables estudiadas, se procedió a plantear posibles estrategias pedagógicas que apunten a atenuar los problemas detectados.

Fuentes de datos a empleada

Se recogieron los datos directamente de las encuestas proporcionadas a los estudiantes que cursan la asignatura, dichos datos tendrán un carácter de muestra significativa.

El proyecto está dividido en cuatro etapas: durante la primera, se procedió a la construcción e implementación de un instrumento de medición y de recolección de datos, dicho instrumento nos permitió dibujar el perfil del estudiante que cursa la materia, además proporcionó testimonios acerca de las dificultades planteadas. En la segunda parte, analizamos los datos recabados en función de sopesar posibles soluciones. La tercera etapa estará orientada a proponer y ensayar en forma práctica las propuestas pedagógicas planteadas. Por último, las conclusiones y la efectividad de las mismas y del proyecto se verán reflejadas en el informe final.

Estas cuatro etapas estarán encuadradas, a su vez, en dos ejes. El primero constituye la investigación, que proporcionará los datos y las variables necesarios para conocer el campo de estudio. La investigación es el proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso (Achilli, 2000.), este paso nos permitirá definir y describir nuestro objeto de estudio para poder realizar luego una intervención efectiva. El segundo eje estaría dado por la intervención práctica: la propuesta e implementación de posibles soluciones; también se incluirá en este punto una instancia de evaluación del presente proyecto, que incluya un análisis de los alcances y la efectividad demostrada.

IV- Aportes del proyecto e Impacto de los resultados.

La presente propuesta de investigación se ubica dentro de un proyecto integral que estudia la antigüedad clásica y sus distintos abordajes y problemáticas. Dicho proyecto se denomina: “Problemas y abordajes de la historia antigua” e incluye en su propuesta una sección relacionada con la didáctica de los temas dentro del ámbito universitario y de la educación de nivel medio. La didáctica y los métodos de enseñanza aportan a la aplicación, de los contenidos obtenidos en la investigación, a los ámbitos de la enseñanza y a la divulgación. Por lo tanto, los resultados proporcionados por esta propuesta de investigación contribuyen en el ámbito pedagógico al mejoramiento de la metodología y del instrumental didáctico en la enseñanza de la Historia Antigua, en los dos niveles de enseñanza.

Acortando distancias

El presente proyecto aportará la información necesaria para proporcionar un perfil del estudiante que aporte datos útiles para la planificación de estrategias pedagógicas que resulten funcionales a las necesidades planteadas por los alumnos. Esta información resulta fundamental para conocer al alumno. De esta manera, descubriendo las posibles contribuciones y dificultades, se podrá guiar de una manera más acertada el proceso de enseñanza.

Las conclusiones contribuirán a ampliar las perspectivas que se visualizan desde la cátedra, lo que brindará una visión más amplia de las necesidades de los estudiantes. A su vez, dicha información, favorecerá el vínculo entre el docente y el alumno, ya que acortará las distancias que la falta de información apropiada genera en dicha relación.

Muchos alumnos son reticentes a consultar sus dudas y dificultades en forma directa con los profesores, este trabajo aportaría un lugar en el que los alumnos, de manera anónima, y a través de las encuestas, puedan expresarse en función de favorecer la implementación de los instrumentos que luego beneficiaran su aprendizaje.

Es destacable también, la importante contribución que el presente trabajo de investigación puede hacer a la escuela media. Los estudiantes recién egresados del nivel medio representan un alto porcentaje en el total de los ingresantes. Conocer las dificultades que enfrentan los alumnos al ingresar al ámbito universitario favorece la implementación de recursos didácticos previos que desde el nivel secundario se pueden poner en práctica con el objetivo de favorecer el rendimiento académico. Brindar mejores herramientas y recursos proporcionará a los estudiantes mayores oportunidades de éxito en el devenir de la carrera universitaria.

Proponiendo y ensayando diversas estrategias pedagógicas podremos contribuir a una mayor efectividad en el proceso de aprendizaje. El impacto estará dado fundamentalmente en el ámbito pedagógico, tanto dentro de la cátedra en particular como en la esfera universitaria en general. Además se incluye una importante aportación a la didáctica planteada dentro de la escuela secundaria como generadora de contenidos que estén relacionados con los estudios de nivel superior. Este factor resulta fundamental si pensamos una universidad inclusiva y participativa en la que las oportunidades se presenten para todos sin distinciones.

Dentro del ámbito académico universitario, las conclusiones obtenidas impactarán en los niveles de deserción recurrente y de fracaso ante las situaciones de examen, tanto en esta asignatura como en cualquier situación de estudio y abordaje de textos académicos y en las instancias evaluadoras en general. Se espera que a través del estudio de las variables seleccionadas y de la implementación de las estrategias pedagógicas respectivas, el índice de deserción y fracaso disminuya y se eleve el rendimiento académico.

- Bibliografía.

- Achilli, Elena Libia (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde editor
- Amezola, Gonzalo de (2008) *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Carretero, M. (2005) “Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia”. En: Carretero, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires. Aique Grupo editor.
- Padua, Jorge (1982) *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México, FCE.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001) “Principios para la enseñanza de la Historia”. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sampieri, L. H Fernández Collado, C. Baptista Lucio P.(1997) *Metodología de la Investigación*. Colombia, Argentina, Ed: Brujas.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1988) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Ed. Paidós: México.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS

Silvana Matos Uhmman
Universidade Federal de Santa Maria - (UFSM)
siilvaana@hotmail.com

Rosangela Ines Matos Uhmman
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
rosangela.uhmann@uffs.edu.br

Ideias introdutórias

A profissionalização de professores mostra-se cada vez mais presente diante de reflexões sobre: formação docente e práticas pedagógicas realizadas atualmente. Sabe-se que esta formação (que deve ser contínua) só se constitui por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional. Pensa-se desta forma que a atual formação docente necessita de ações que busquem o diálogo entre os sujeitos escolares, bem como reflexões conjuntas sobre as demandas atuais.

Este tema não é uma novidade no campo educacional, mas seu desenvolvimento ainda enfrenta inúmeros obstáculos, no qual podemos apontar disponibilidade de tempo e motivação. Apesar do reconhecimento da necessidade destas formações, encontramos-nos vivenciando a difícil tarefa de tornar a quantidade, qualidade.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver atividades investigativas e formativas que promovam a aprendizagem compartilhada entre estudantes em formação inicial e professores da educação básica tendo como meta a inclusão e a alfabetização de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Parte-se do pressuposto de que a formação docente não se dá por acumulação, mas, através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas (NÓVOA, 1995). Assim, defende-se a importância de uma formação que enfatize os saberes docentes, a reflexão-ação e a experiência, como passos importantes rumo à qualificação docente.

A temática desta pesquisa, portanto, privilegia aproximações com os campos da formação de professores, da alfabetização e da educação especial, entendendo-se que há necessidade de se repensar constantemente estas áreas. O objetivo geral desta pesquisa foi, assim, contribuir com a formação de professores por meio de práticas de pesquisa e atuações em alfabetização junto a crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Com essa intenção fez-

se o seguinte questionamento: que aprendizagens docentes decorrem da participação em pesquisa e de práticas de alfabetização junto a crianças com necessidades educacionais especiais?

Esta pesquisa é decorrente de um projeto intitulado “Práticas culturais em alfabetização: formação e atuação docente em contextos diferenciados” e centra-se na inserção de estudantes ainda em formação inicial (do curso de Educação Especial) dentro das escolas regulares, a fim de que juntamente com os profissionais que já atuam nestas instituições, possam ser observadas, refletidas e elaboradas alternativas metodológicas adequadas em alfabetização para alunos com necessidades educacionais especiais. Uma vez compreendendo a necessidade do desenvolvimento da pesquisa-ação dentro deste contexto, podem ser visualizadas contribuições significativas aos envolvidos. Assim, buscou-se desenvolver em um período de seis meses (encontros semanais) atuações e reflexões conjuntas entre estudantes e professores de duas escolas da rede regular de ensino da cidade de Santa Maris / RS, afim de que a “troca” de saberes pudessem ocasionar aprendizagens significativos a ambos. Para tanto, envolveu-se com a turma de segundo ano, cada uma com um aluno incluído (sem diagnóstico, mas demonstrando características de deficiência intelectual leve).

Considera-se, assim, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998) como forma de viabilizar aprendizagens significativas, ao mesmo tempo em que estabelece uma estreita relação entre a teoria e a prática pedagógica. Em uma pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Esse tipo de ação investigativa exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo interativo. A busca por informações relevantes se efetuou por meio de observações e anotações em diário de campo, realizando-se análise de conteúdo. Buscou-se analisar como as atuações docentes eram realizadas nos contextos escolares envolvidos, atentando-se para as aprendizagens que fossem surgindo.

A busca por aprendizagens docentes

Diante desta pesquisa, acredita-se que é preciso investir mais nos saberes do professor, na reflexão-ação e na experiência, como pontos de partida para se avançar em termos qualitativos nessa formação. Thurler (2002) retrata que: “As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de

trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (p.89). Neste sentido, pensa-se que esta tarefa só terá sentido e qualidade se houver reflexão e diálogo (FREIRE, 1987) como premissas. Utilizando-se das palavras de Cicillini (2010) reconhece-se que: “a profissão de professor, entre outras, é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais se sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência” (p.35).

Sendo assim, entende-se a necessidade de buscar alternativas de formação e atuação de acordo com a realidade e as condições dos estudantes em formação inicial atuando em instituições educativas, junto a pessoas e a sistemas organizacionais que lhe exigem atenção e disponibilidade de tempo, afim de que, conjuntamente, aprendizagens docentes possam (res)surgir. Já alertava Paulo Freire (1998), que o ensinar exige pesquisa, bem como não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Corroboram com estas ideias, Minayo (2002) Chizzotti (2001).

Como a presente pesquisa centra-se na análise de ações conjuntas de profissionais da educação frente a turmas inclusivas visando à aprendizagem de todos os alunos, faz-se importante destacar: aqueles ainda em formação inicial e a aqueles que se destinam a formação continuada. Para os primeiros, Perrenoud (2002) destaca a necessidade de: “confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos” (p.22). Aos segundos, ressalta-se “a possibilidade do diálogo como alternativa metodológica de formação continuada que gera uma ação coletiva necessária a construção de estratégias significativas de apoio pedagógico” (OLIVEIRA, 2009, p.22). Entende-se que da união destes, possam surgir aprendizagens significativas, e que, coletivamente, possam beneficiar suas formações e atuações no contexto escolar.

Como esta pesquisa tem ênfase no período da alfabetização, busca-se à abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1988) como “peças” centrais de discussões. Neste sentido, a concepção de alfabetização que permeia as reflexões da pesquisa é a de que esta é um processo que vai além da decodificação de símbolos gráficos, partindo do pressuposto de que o aprendiz elabora suas hipóteses sobre a língua escrita e as representa a seu modo à medida que adquire o significado se apropria desse novo conhecimento.

Isto se torna ainda mais relevante quando se aproxima do público-alvo da educação especial e, quando se reconhece os contextos escolares como realidades heterogêneas. Uma vez que estas

realidades existem (e estão cada vez mais visíveis e presentes), precisamos buscar formas inclusivas de atuação. Busca-se a aquisição da leitura e da escrita por parte de alunos com necessidades educacionais especiais, que em função de suas dificuldades necessitam de um maior acompanhamento e do apoio de toda a comunidade escolar.

Atualmente estamos um momento de transição entre uma cultura discriminatória para uma inclusiva. Esta educação preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, sócio, econômica ou cultural, devem possuir os mesmos direitos, entre eles, uma educação significativa e de qualidade. Neste sentido, devem ser encontradas alternativas pedagógicas adequadas para que todos tenham condições de aprender e conviver em sociedade igualmente. Sobre isto, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontiem/Tailândia, 1990) e os postulados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso Qualidade (Salamanca/Espanha, 1994) que embasaram as políticas públicas atuais no país, entre outras recomendações, deixam claro que todas as crianças com características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, têm direito fundamental à educação; a escolarização em escolas especiais em classes especiais na escola regular àquelas crianças que não se beneficiem, temporariamente, em escola regular; a capacitação de professores especializados, com núcleo comum que abranja todos os tipos de deficiência, antes especialização numa categoria particular de deficiência.

Neste sentido, há a necessidade de buscar atividades investigativas e formativas dos profissionais envolvidos, uma vez que suas atuações exigem qualificação na atuação com este público alvo. Corroborando com o objetivo da pesquisa, compreende-se que para tal, uma formação inicial e continuada deve privar profissionais reflexivos, que possuam maior contato com a realidade escolar e que busquem, coletivamente, solucionar as barreiras encontradas (PERRENOUD,1999; DUARTE (1998).

A presente pesquisa, então, centrou-se na inserção de estudantes ainda em formação inicial em dois contextos escolares inclusivos, no qual juntamente com os professores da turma, pudessem atuar e refletir sobre estas práticas conjuntamente. Posterior às atuações realizadas, eram pensadas metodologias mais adequadas àquelas que se mostraram precárias e/ou não possibilitaram a todos os alunos (incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais) aprendizagens significativas. Temas como levar em consideração as dificuldades e facilidades dos alunos, compreensão das aprendizagens destes alunos, metodologias

alternativas e práticas calcadas em teorias eram compartilhadas entre estes profissionais em espaços de diálogos e reflexões.

De acordo com o objetivo da pesquisa, estas ações “mexem” com as formações dos profissionais envolvidos, e com suas práticas, conseqüentemente. O desenvolvimento de práticas significativas mostra-se primordial para a real aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Vitaliano & Valente (2010) deixam claro que:

[...] fica evidente que o paradigma do professor reflexivo, mais do que contribuir para a formação do professor para incluir alunos com necessidades educacionais especiais, é condição necessária para o seu desenvolvimento, no processo de formação inicial, continuada e/ou em serviço (p.44).

Diante deste alunado, entende-se que o processo de alfabetização ocorre de forma mais lenta e exige uma série de alternativas pedagógicas que apostem nas possibilidades de ultrapassar as dificuldades existentes em suas aprendizagens. Para isto, mostra-se necessário conhecer realmente como estes alunos melhor aprendem (suas dificuldades, potencialidades, particularidades) e desta forma desenvolver práticas que lhe forem significativas. Seguindo esta ideia:

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada. Eles precisarão estudar o que antes estavam dispensados a estudar, aprender técnicas nas quais antes não pensavam, adequar seu ritmo ao de seus alunos, aprender a “ouvir” por outros meios diferentes da audição, terão de rever suas expectativas, suas formas de ensinar, avaliar, aprovar, reprovar (CAMPBELL, 2009, p.158).

Visando contribuir com esta realidade, concorda-se com Perrenoud (2002) quando fala que “é urgente criar as bases para uma transformação didática a partir das práticas efetivas de um

grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão” (p.18). Seguindo esta ideia, o mesmo autor ainda deixa claro: “Sem nos limitarmos a isso, encontraremos então a justa distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação inicial” (p.18). Corrobora-se então com a ideia da necessidade de promover espaços para que aprendizagens docentes possam se desenvolver, uma vez que se admite que destas ações é que surgem a qualidade das práticas pedagógicas realizadas.

Alguns resultados e considerações finais

Os resultados apontam além de contribuições às aprendizagens dos próprios alunos incluídos e que estavam em processo de alfabetização, aprendizagens docentes dos profissionais e estudantes envolvidos (foco da pesquisa). Às atividades realizadas frente a estes alunos, dividiram-se entre brincadeiras diversas e atividades que propiciam a interação entre todos os alunos, e atividades mais direcionadas as dificuldades e potencialidades individuais dos alunos (atividades individuais). Ambas são consideradas importantíssimas para a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Ao explicitar práticas eficientes em alfabetização diante de alunos com necessidades educacionais especiais que surgiram a partir desta pesquisa, destacam-se: realização de atividades diversificadas que melhor desenvolvam a comunicação oral; importância fundamental da identificação de conhecimentos prévios dos alunos incluídos para a introdução de novos conhecimentos; familiarização com recursos pedagógicos como lápis, cadernos, livros; atividades introdutórias às primeiras formas de escrita; atividades que promovam a distinção entre letras e números; agrupamentos e distinção de objetos, cores, formas; atividades ilustrativas e que chamem a atenção dos alunos para a leitura de imagens. Essas práticas promoveram avanços na aprendizagem dos alunos, configurando-se como práticas eficientes no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados ainda estendem-se aos profissionais que já atuam nas instituições de ensino e aos estudantes em formação inicial, através de reflexões e auxílio em práticas alfabetizadoras inclusivas dentro e fora da sala de aula, diálogos coletivos sobre assuntos relacionados à temática, preocupação com metodologias e adaptações mais adequadas aos alunos incluídos, contribuindo com maior qualidade do ensino e a profissionalização dos professores e estudantes.

Desta forma, diante das atividades investigativas sobre a alfabetização de alunos incluídos, atividades formativas foram realizadas concomitantemente, na medida em que promoveram a participação de estudantes e profissionais que já atuam nas escolas e com isto, a “troca” de saberes entre estes profissionais, enriquecendo suas práticas realizadas posteriormente.

Esta possibilidade de interação, diálogo, estudos e reflexões conjuntas possibilitaram a ênfase na formação destes profissionais, que passaram a repensar melhor as formas de ensinar e aprender diante desses sujeitos. A dialogicidade (SILVA, 2003) entre os profissionais da educação mostra-se primordial para uma boa prática a ser desenvolvida no interior dessas instituições, ações necessárias aos que atuam e aos que futuramente atuarão nas escolas. A busca por práticas significativas mostra-se desafiadora, mas necessária. Acredita-se que para tal, deve haver práticas reflexivas coletivas sob o viés do saber científico e saber pedagógico, no qual teoria e prática não estejam distantes.

A realização desta pesquisa demonstrou a importância do “querer aprender” e do “querer fazer”, uma vez que partindo disto, o desafio - anterior - torna-se possível de ser realizado. Estar disposto “a aprender a aprender” (DEMO, 1991) é uma atitude admirável no professor, e que deve ser valorizada. No decorrer da pesquisa ambos os profissionais mostraram-se motivados e curiosos a buscar melhores práticas através dos diálogos realizados, o que fez com que muitas aprendizagens pudessem ser apontadas. Urge, assim, a necessidade de reflexões e diálogos contínuos destes diferentes profissionais sobre suas práticas pedagógicas cotidianas, troca de informações e experiências com os colegas de trabalho e por último, mas não menos importante, investimento em sua produção de conhecimento.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2001. Parecer CNE/CEB Nº17/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2011.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Metodologia do Ensino Superior:** o ensino com pesquisa. In:

CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

- CICILLINI, Graça Aparecida. **Professores universitários e sua formação:** concepções de docência e prática pedagógica. In. NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. *Formaçãodocente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.* Araraquara, SP: FAPEMIG, 2010.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva:** diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A formação dos professores no século XXI.** In. PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades na formação contínua de professores:** um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na ensino regular. In RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. *Educação especial: do querer ao fazer.* São Paulo: Avercamp, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.
- THURLER, Monica Gather. **O desenvolvimento profissional dos professors:** novos paradigmas, novas práticas. In. PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- VITALINO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. **A formação de professores reflexivos como condição para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** In. VITALINO, Célia Regina. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.* Londrina: EDUEL, 2010.

¿CÓMO ENSEÑAN LOS QUE ENSEÑAN A LEER Y ESCRIBIR?

Una investigación sobre la transferencia de los enfoques constructivistas de alfabetización inicial en las prácticas pedagógicas de residentes y egresados del I.S.F.D. de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. “Dr. Pedro I. de Castro Barros”

Ana M. Minniti Directora del proyecto,
María E. Anticaglia,
Yanina Caviglia,
Alejandra Rodríguez,
ISFD "Dr. Pedro I. Castro Barros". La Rioja
sminniti@arnet.com.ar
meugeab@gmail.com
ycaviglia@yahoo.com.ar
arlalerodriguez10@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta indagación descriptiva exploratoria, se aborda la enseñanza de los enfoques constructivistas de alfabetización inicial en la formación docente y la transferencia de los mismos a las prácticas pedagógicas de egresados y residentes del Profesorado de 1º y 2º ciclo de la E.G.B. del I.S.F.D. “Dr. Pedro I. de Castro Barros” de la ciudad de La Rioja.

Como contenido del Área Lengua, la enseñanza de la alfabetización fue variando de acuerdo con la influencia de diversos enfoques psicológicos, lingüísticos y pedagógicos vigentes en determinado momento histórico. El auge del *constructivismo* como perspectiva o postura epistemológica, ha impactado en el ámbito educativo en las últimas décadas, a través de diversidad de enfoques que han sido adoptados por distintas disciplinas. En el caso de Lengua y particularmente en relación a la alfabetización inicial, a comienzos del año 1994, en el proceso de la Formación Docente, se impulsan nuevos enfoques en la adquisición de la lectoescritura que marcan una ruptura epistemológica: el enfoque *Psicogenético*, y el enfoque Sociohistórico Cultural. La importancia que adquirió la alfabetización inicial, ha incidido en su incorporación en los Diseños Curriculares de Formación Docente. Por ello, los objetivos que persigue esta investigación se centran en identificar el valor que se le atribuye en el trayecto formativo a los enfoques constructivistas de alfabetización inicial y conocer cómo los residentes y egresados transfieren los mismos a las prácticas pedagógicas en las escuelas del 1º ciclo de la ciudad de La Rioja.

A partir de lo planteado, surgieron como interrogantes: ¿Qué relevancia tienen en el trayecto formativo los enfoques constructivistas de alfabetización inicial? ¿Desde qué espacios curriculares se abordan estos enfoques y de qué manera? ¿Cómo transfieren los egresados y residentes dichos

enfoques y cuáles priorizan en sus prácticas pedagógicas? ¿Qué factores favorecen o dificultan la puesta en práctica de estos enfoques constructivistas en el primer ciclo de la E.G.B.?

Tomando como punto de partida los interrogantes planteados y el marco teórico existente desde la revisión literaria efectuada, dos hipótesis de trabajo orientaron esta investigación: 1- En la formación docente la enseñanza de los enfoques constructivistas de alfabetización inicial no representa un eje progresivo de formación que favorezca la apropiación efectiva de los mismos. 2- La falta de apropiación de estos enfoques obstaculiza la transferencia, buscando los egresados y residentes en sus prácticas pedagógicas, otras alternativas para resolver situaciones problemáticas en torno a la alfabetización inicial.

El estudio se justifica por su relevancia social y sus implicancias prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización inicial, ya que la información que aporta beneficia no sólo al instituto formador para tomar decisiones fundamentadas en lo atinente a aspectos curriculares, sino también a las escuelas asociadas para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Desde el punto de vista metodológico el universo de análisis comprendió el Área de Lengua del Diseño Curricular Institucional correspondiente al año 2000-2008, los residentes (año 2010) y los egresados de las cohortes 2003 a 2008 del Profesorado de 1º y 2º ciclo de la E.G.B. del I.S.F.D. “Dr. Pedro I. de Castro Barros”. El estudio se desarrolló en dos etapas. En la primera se abordó el trayecto formativo en la alfabetización inicial, mediante el análisis documental del diseño curricular de la carrera y de las planificaciones docentes. Ello permitió identificar los espacios relativos a la alfabetización inicial, en particular los trabajados desde los enfoques constructivistas, y determinar la relevancia que adquieren los mismos analizando el modo en que se abordan. Luego, se comparó la información relevada entrevistando a los cuatro docentes responsables de esos espacios curriculares.

Para conocer la relevancia que tienen en la formación, los enfoques constructivistas de alfabetización inicial se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis: espacios curriculares que abordan los enfoques constructivistas de alfabetización inicial, cargas horarias asignadas a esos espacios, contenidos propuestos, vinculación con otros espacios curriculares, relación teoría-práctica, vinculación de los enfoques con las propuestas metodológicas para la enseñanza de la alfabetización, fuentes consultadas para la planificación y concepción de alfabetización que sustentan los docentes formadores.

En la segunda etapa se efectuó un trabajo de campo con egresados y residentes, durante los meses de abril a junio inclusive del año 2010, para analizar cómo transfieren los enfoques constructivistas de alfabetización inicial. Los diez egresados con los cuales se trabajó en este estudio fueron

seleccionados mediante una muestra no probabilística intencional. En el caso de los residentes, la muestra fue accidental y comprendió a dos residentes que efectuaron sus prácticas durante el año 2010 en el 1º año del 1º ciclo de la E.G.B. La recolección de la información se efectuó utilizando el análisis documental de doce cuadernos de los alumnos de 1º año de E.G.B. perteneciente a distintas escuelas, el registro de cinco observaciones de clases a cada egresado y residentes y entrevistas semiestructuradas a estos últimos y docentes tutores de las escuelas asociadas. Para determinar la transferencia de los enfoques constructivistas de alfabetización inicial que realizan a sus prácticas los egresados y residentes se consideraron como categorías de análisis las estrategias de enseñanza, es decir el trabajo con el sistema de escritura, con el desarrollo discursivo, con la literatura, la lectura y producción de diferentes tipos de textos, y la concepción del error. Para el análisis de la información obtenida se utilizó como procedimiento la comparación e interpretación junto al trabajo de campo y a la luz del marco referencial, efectuando una triangulación de datos procedentes de diferentes observadores y fuentes.

Un análisis del estado de conocimiento de la temática abordada revela la preocupación que despierta la enseñanza de la alfabetización inicial en diversos ámbitos, lo cual en nuestro país, se refleja en las investigaciones y producciones pedagógicas entre las que se destacan las de Berta Braslavsky, Delia Lerner, Sara Melgar, Ana María Borzone, Mirta Castedo, María del Pilar Gaspar, Marta Zamero, Diana Grunfeld y Silvia González.

Si bien existe abundante producción científica sobre alfabetización inicial, son escasos los estudios que abordan la enseñanza de alfabetización inicial desde la formación docente. Durante el desarrollo de la investigación se publicó el primer estudio nacional vinculado con nuestra problemática. El mismo (Zamero et al., 2010) aporta información sustantiva sobre la construcción del rol alfabetizador del futuro docente, plantea una tipología que caracteriza a los profesores formadores y constituye uno de nuestros antecedentes.

Desde el marco referencial que nos orienta, entendemos a la alfabetización inicial como “un proceso que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria” (MECyT, 2002). El *constructivismo*¹ representa una perspectiva epistemológica, cuyo supuesto fundamental es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato. Desde esta postura, dos

¹ El enfoque constructivista tiene sus raíces en la psicología cognoscitiva, que cobra auge en los años 60, cuando la comunidad científica psicológica vuelve a poner a la cognición en el centro de sus preocupaciones. En consecuencia, no es una metodología de la enseñanza, sino un marco explicativo para analizar situaciones educativas y tomar decisiones en el aula.

enfoques resultan relevantes en la alfabetización inicial: el enfoque *Psicogenético*, con las investigaciones aportadas por Emilia Ferreiro (1989, 1993) sobre la apropiación de los sistemas de escritura en los niños, tomando como base aspectos de la epistemología genética de Piaget, y las realizadas por Teberosky (1992) y Lerner (1998)² y el enfoque *Sociohistórico Cultural* cuyo referente es Berta Braslavsky, a partir de los planteos de Vigostky en lo que hace a la importancia de lo cultural en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El enfoque psicogenético caracteriza a la escritura como un objeto, con un modo particular de existencia en el contexto sociocultural. Se pregunta acerca de “qué clase de objeto es la escritura para un niño en el proceso de desarrollo” (Ferreiro, E. 1996:123). Analiza cómo los niños elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que obtienen del ambiente considerando el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de hipótesis. El enfoque sociohistórico cultural, por su parte, tiene en cuenta la contribución del contexto, como primer ambiente del desarrollo lingüístico, cognitivo y social y sus implicaciones en el aprendizaje escolar, en particular en la alfabetización, ya que este tiene una base de interacción social. La escritura es considerada una importante herramienta sociocultural que una vez aprendida afecta a las funciones psíquicas superiores. Asimismo destaca el espacio escolar en el que está inserto el sujeto y el lugar que desempeña el educador en la sistematización significativa de los contenidos lingüísticos.

Desde la postura de Achili E. (1988) se considera a la *práctica pedagógica* como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender. En cuanto al concepto de *transferencia* varía según los autores y las teorías del aprendizaje por ellos sostenidas. Desde una postura constructivista a la que adherimos en este estudio, se asume que la transferencia puede facilitarse si la persona tiene la posibilidad de experimentar tareas auténticas ancladas en contextos significativos. En consecuencia, si el aprendizaje se descontextualiza, hay poca esperanza de que la transferencia ocurra.

ACERCA DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Aunque desde el diseño curricular, basado en una concepción constructivista, se sostiene la vinculación entre espacios formativos y se considera a la práctica como eje de la formación, la información obtenida reporta en relación a la alfabetización inicial, escasas y eventuales

² Las autoras tienen publicados varios textos en los que compendian experiencias de alfabetización realizadas en países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México y Venezuela) bajo la visión constructivista.

experiencias entre lo trabajado en los espacios curriculares y las propuestas metodológicas para su enseñanza en contextos reales. En muchos casos, se trata sólo de microexperiencias de una clase, o de la planificación de unas pocas clases, que aunque resultan enriquecedoras no son suficientes para que los egresados las transfirieran a sus prácticas alfabetizadoras. De ello se infieren los intersticios que se originan entre el curriculum prescripto y el curriculum real.³

Los docentes del instituto formador, excepto en un caso, no asumen desde la propuesta de intervención metodológica, un posicionamiento definido de la alfabetización inicial, y trabajan con una pluralidad de enfoques, lo que incide en el posicionamiento que adoptan también egresados y residentes. Algunos fragmentos de las entrevistas a docentes formadores, relativos al objetivo del espacio y a los criterios de selección de los enfoques, dan cuenta de este posicionamiento epistemológico:

“lo principal es cómo hacer conscientes de que los modelos alfabetizadores históricamente conocidos no son excluyentes de otros nuevos enfoques y de otras nuevas prácticas que se generan en la escuela (...) cualquier enfoque alfabetizador tan taxativo, que imponga lineamientos rígidos que el docente no pueda salirse de ese esquema predeterminado, no actúa a favor de las prácticas escolares o a favor de lo que sería la enseñanza de la escritura”. (Docente formador A)

Asimismo, las capacitaciones y los trayectos formativos realizados por algunos de los docentes formadores en los últimos años, parecen haber incidido en el cambio de posicionamiento respecto de la alfabetización inicial⁴, optando por un enfoque equilibrado.

“Bueno, por las matrices formativas en realidad no tuve demasiada tendencia, porque desde la formación estaba equiparado, lo socio histórico y lo psicogenético pero desde la simpatía, desde la adherencia, en su momento, el psicogenético. Ahora ya me estoy convirtiendo (...) el enfoque equilibrado de los NAP, está bueno en ese sentido porque es conciliador, integrador.”(Docente formador A)

Curiosamente, no aparece ni en el discurso docente ni en la recuperación de las vivencias de egresados y residentes alusión alguna al conflicto cognitivo⁵, cuando es punto de partida del conocimiento desde el enfoque psicogenético. Por otro lado, desde el enfoque sociohistórico

³ Fumagali, L. (2008) entiende por curriculum prescripto la norma escrita emanada desde los organismo de gobierno educativo y por currículum real o currículum en acción, todo aquello que sucede en la escuela a partir de las interacciones que se establecen entre alumnos, docentes y contenidos. Lawrence Stenhouse (1987) fue quien introdujo de manera clara esta distinción, denominando diseño curricular a la norma escrita y desarrollo curricular al currículum en acción.

⁴ Fragmentos de entrevistas realizadas a los docentes que efectuaron otros trayectos formativos.

⁵ **Un conflicto cognitivo** se desarrolla cuando, en el interior de un sujeto, surge una contradicción o una incompatibilidad entre sus ideas, sus representaciones y sus acciones”.

cultural en el discurso de los mismos, se hace referencia con frecuencia a la importancia del contexto. No obstante, todos ellos reconocen las escasas oportunidades que tienen para trabajar en un ambiente contextualizado como es el aula.

En general, las entrevistas de los egresados de diferentes cohortes, demuestran una fragmentación en las experiencias vividas, lo que ha impactado en sus prácticas como docentes. La falta de práctica es una constante reconocida por todos los egresados. Esto es compartido por los docentes quienes reconocen que la vinculación teoría-práctica es difícil de lograr y se presenta como uno de los inconvenientes más críticos al momento de desarrollar los contenidos, quedando en algunos casos la práctica reducida sólo a una semana. Algunos fragmentos de las entrevistas a egresados ilustran lo señalado.

“Es poco el bagaje que traemos del ISFD, aunque vimos teoría, lo que faltó es cómo hacer la bajada en el aula, faltó práctica”. (Egresado A)

“Faltó práctica, la oportunidad de visualizar cómo funciona lo teórico en la práctica a través de una actividad concreta”. (Egresado C)

“En relación a los enfoques me hubiera gustado la forma de abordarlos dentro del aula. Por más que nos dijeran, éste es el enfoque de Piaget o de Vigostky, me hubiera interesado que nos dijeran a través de Vigostky podemos trabajar estas estrategias, o estas formas o pararse de esta forma dentro del aula”. (Egresado F)

Esto pone en cuestión otro aspecto relevante en la formación docente, ya que los enfoques constructivistas de alfabetización inicial no han sido trabajados desde una propuesta de intervención sistemáticamente planificada que permita a los residentes y egresados apropiarse de los mismos de manera progresiva y contextualizada para actuar coherentemente en sus prácticas pedagógicas, poniendo en juego el conocimiento en acción.

En el ejercicio de su rol profesional, los egresados, generalmente no privilegian un enfoque ni trabajan con un método en particular, sino que recuperan los conocimientos adquiridos de distintos enfoques para solucionar problemas prácticos que se les presentan⁶.

De este modo, no realizan una transferencia efectiva de los enfoques constructivistas ya que hacen un recorte y una mezcla de los mismos. Esto es más frecuente en las escuelas donde no hay una definición del enfoque ni un acompañamiento institucional. Así predominan los métodos sintéticos, en los que se enfatiza casi con exclusividad la enseñanza del sistema de escritura en detrimento de

⁶ Los egresados y residentes acuden a otras alternativas basadas en saberes experienciales u ordinarios. “Estos saberes que no se transmiten en la formación inicial y cuya autoridad es la de la experiencia, orientan explícita o implícitamente la tarea de los docentes”. (Chartier, A.M.: 2004)

la enseñanza del discurso y de la literatura la cual está prácticamente ausente. Un ejemplo de esto es que cuando se asume trabajar con psicogénesis, se proponen a la vez, tareas de refuerzo en las que los niños deben repetir renglones de sílabas. Esto daría cuenta de una necesidad de proponer una enseñanza más explícita del sistema de escritura, puesto que en la psicogénesis parecieran no haber encontrado respuesta a esta demanda.

Las prácticas de los residentes a su vez, toman aspectos descontextualizados del sistema de escritura y del desarrollo del discurso, intentando conciliar requerimientos tanto del profesor de práctica como del docente tutor. La literatura, fundamental a la hora de aprender a leer y escribir, está en general, ausente en las actividades áulicas, siendo pocos los egresados que trabajan sistemáticamente con ella.

En concordancia con los métodos sintéticos predominantes en las prácticas alfabetizadoras de los egresados, el error no es considerado como una oportunidad para aprender y se realiza una corrección tradicional. Cuando los chicos o la maestra corrigen la palabra no hay reflexión metalingüística, sino que simplemente se cambia la misma por la escritura correcta.

Los residentes, a su vez, en sus prácticas pedagógicas ponen en tensión lo aprendido, con lo que se sustenta en relación a la alfabetización inicial en las escuelas asociadas, con las cuales no siempre existe correspondencia. Sin embargo, parecen estar más identificados que los egresados con los enfoques constructivistas y expresan que adoptarían para enseñar alfabetización, la Psicogénesis o el enfoque equilibrado, posiblemente porque los docentes formadores hacen referencia a este último en los momentos actuales (2010). La falta de vinculación entre el instituto formador y la escuela asociada genera una visión partida en torno a los enfoques de la alfabetización inicial lo que dificulta la puesta en práctica de la perspectiva constructivista de los residentes. Esto requiere la negociación permanente de la profesora de práctica como un modo de mediar entre las diferentes concepciones que se sostienen en relación a la alfabetización inicial y a la propia práctica.

A su vez, en la enseñanza de la alfabetización inicial, en general, no se recuperan lineamientos nacionales ni provinciales ni producciones pedagógicas como los “Cuadernos para el aula”.

CONCLUSIONES

La investigación tuvo dos objetivos fundamentales: identificar la importancia que se les atribuye en el trayecto formativo a los enfoques constructivistas de alfabetización inicial y determinar cómo transfieren dichos enfoques a sus prácticas pedagógicas egresados y residentes.

En relación al primer objetivo, el Diseño Curricular revela que el instituto formador otorga un lugar importante a la alfabetización inicial y en particular a los enfoques constructivistas, aunque los espacios curriculares representan una carga horaria poco significativa. En el área de Lengua dos espacios curriculares se constituyen en instancias claves para la formación en alfabetización inicial: Lectoescritura inicial para el 1º Ciclo de la E.G.B. en que se abordan las teorías constructivistas de alfabetización inicial, y el Taller de investigación sobre alfabetización inicial, el cual se desarrolla desde la perspectiva psicogenética debido al posicionamiento de la profesora responsable. Otros dos espacios aunque no de manera específica, aportan también, a la formación en alfabetización inicial: Enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Práctica de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua. No obstante las aspiraciones del diseño curricular, la enseñanza de los enfoques constructivistas de alfabetización inicial no se presenta como un eje sistemático y continuo en el trayecto formativo. La mayoría de los docentes no asume un posicionamiento epistemológico definido y persigue como objetivo primordial, que los estudiantes conozcan distintos enfoques y métodos para apropiarse de estrategias que les permitan construir propuestas personales, tomando elementos de distintas teorías.

Respecto al segundo objetivo de este estudio, tanto egresados como residentes identifican el discurso constructivista e incluso algunos pueden dar explicaciones cercanas a dicho enfoque, sin embargo sus prácticas alfabetizadoras tienden a una postura atomizada que no condice con esas intenciones. Esto lleva a inferir que los mismos tienen un conocimiento superficial sobre los sustentos epistémicos del enfoque constructivista y sus implicancias didácticas, vacío conceptual que es remediado recurriendo paradójicamente a intervenciones pedagógicas que remiten a un sistema de codificación del lenguaje y no a un complejo sistema de representación.

La falta de relación entre teoría y práctica en la formación es uno de los inconvenientes más críticos al momento de decidir estrategias metodológicas sobre todo en relación a la enseñanza de la escritura. Las observaciones de clases demuestran que la mayoría de los egresados ponen en práctica métodos sintéticos, siendo el alfabético y el silábico los desarrollados en mayor medida; se enfatizan así, las habilidades de decodificación, el establecimiento de la correspondencia grafema-fonema y en general los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura, siendo ésta una manera restringida y acotada de concebir la alfabetización inicial. Transfieren así, a sus prácticas pedagógicas de corte sintético, fragmentos de los enfoques constructivistas, reconociendo algunos de ellos la diversidad de enfoques y métodos que las sustentan.

Aunque los residentes parecen estar más identificados que los egresados con los enfoques constructivistas de alfabetización inicial y expresan su preferencia por la psicogénesis y el enfoque

equilibrado, en sus prácticas pedagógicas tampoco trabajan con un único método o enfoque, sino con aquello que consideran más relevante de los mismos.

El estudio demuestra, que no existe una visión compartida entre la orientación de las docentes del instituto formador, los proyectos que los residentes proponen y las docentes tutoras de las escuelas asociadas.

Una visión disímil de la alfabetización inicial, entre el instituto formador y las escuelas asociadas, la falta de articulación entre teoría y práctica en la formación, la carencia de una apropiación efectiva de los egresados de los enfoques constructivistas de alfabetización, son factores que dificultan la puesta en práctica de los mismos en el 1º año del 1º ciclo de la E.G.B. De esta manera se pone en evidencia un vacío en la formación en alfabetización inicial, que a pesar de los esfuerzos, las propuestas de actualización y capacitación realizadas en la provincia, parecen no haber sido cubierto. Operan en cambio, como factores que favorecen la puesta en práctica de estos enfoques, la definición de una perspectiva en la escuela, el asesoramiento permanente en la gestión curricular en el área de lengua a nivel institucional y la experiencia adquirida desde lo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Antropología Social. Buenos Aires: UBA
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz: Buenos Aires
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Extraído el 27 de octubre de 2010 de <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/8/biblio/BRASLAVSKY-Berta-La-alfabetizacion-y-sus-alcances.pdf>
- Castedo, M., Kaufman, A., Teruggi, L. y Molinari, C. (1991). *Alfabetización de niños, construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clemente Linuesa, M., Giussani, L., Raiter, A., Jaichenco, V., Fumagalli, J. en Melgar, S. y Botte, E. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial. Estudio Preliminar*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires
- Ferreiro, Emilia (1996). *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*, en Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- Fumagalli, L. (2008). *El currículum como norma pública*. Diplomatura Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO
- Gaspar, M., González, S. (2008). *La alfabetización inicial - Serie Cuadernos para el aula 1º Ciclo EGB/Nivel Primario* - Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Kaufman, A., Castedo, M. et al. (1991). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

Ribera, Paulina (versión electrónica). *Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista* en Cuadernos de Educación N° 1. Universidad de Valencia. Extraído el 2 de setiembre de 2009 de <http://www.santillana.com.ar/02/eval/leer1.pdf>

Steiman, J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones

Teberosky, A. (2000, Diciembre). *Los sistemas de escritura*. Ponencia presenta en el Congreso Mundial de Lecto-escritura celebrado en Valencia. Universidad de Barcelona. España. Extraído el 19 de noviembre de 2008 de <http://www.waece.com>

Zamero, M., Taboada, B., Cicarelli, M. y Rodríguez, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Instituto de Formación Docente Continua “Dr. Pedro I. de Castro Barros” (2000). *Diseño curricular institucional*. La Rioja

Ministerio de Educación de La Rioja, CONICET. (2005). *Proyecto integral de mejora de la alfabetización: hacia una escuela inclusiva*. Rosenberg, C. , Diuk, B. y Borzone, A. La Rioja

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Seminario Federal de Alfabetización (2002). *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*. Teberosky, A. y Lerner, D. Buenos Aires

Universidad Nacional de La Rioja (2007). Astorga, M., Flores, M. y González, M. *Dificultades en el acceso a la lecto-escritura en alumnos de 1° año de EGB1*. La Rioja

CV

Minniti, Ana María

- Licenciada en Psicopedagogía- Universidad Nacional de La Rioja
- Profesora en Psicopedagogía-Universidad Nacional de La Rioja
- Postítulo en Investigación Educativa – Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba 2004
- Profesora de Investigación Cuantitativa y Cualitativa en Educación – Profesorado de Matemática, Geografía, Tecnología e Historia– ISFD “Albino Sánchez Barros”.
- Profesora de Seminario de Investigación I y II -Profesorado de Educación Inicial – ISFD “Pedro I. de Castro Barros”

Caviglia, Yanina Marisa

- Lic. en Ciencia Política. Universidad Nacional de Rosario
- Especialista en Docencia Universitaria. Univ. Nacional de Cuyo.
- Prof. de Práctica de la Formación Ética y Ciudadana ISFD “Dr. Pedro I. de Castro Barros”.

Rodríguez, Alejandra Isabel

- Lic. en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Postgrado en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO 2009
- Diplomatura en Psicopatología. UNLaR 2009
- Prof. de Nivel Superior. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (U.T.N.) 2011
- Prof. de Sujeto de la Enseñanza en el Nivel Inicial-ISFD. “Dr. Pedro I. de Castro Barros”

Anticaglia, María Eugenia

- Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Escuela Normal Superior Dr. Pedro I. de Castro Barros. La Rioja.
- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO
- Diplomado Superior en Currículum y prácticas escolares. FLACSO

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- Prof. de Lengua y Literatura, Didáctica de la Lengua y la Literatura I y Taller de Alfabetización. ISFD “Dr. Pedro I. de Castro Barros”.

“PENSAR Y PENSARNOS EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA”

Montiel, María Cecilia¹

UNSL

mmontiel@unsl.edu.ar

1. Acerca del tema y problema de investigación.

El tema sobre el que indaga la investigación gira en torno a los modos en que se manifiesta, en la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes de la UNSL, el *actopoder*, tal como ha sido definido por el socio-psicoanalista francés Gérard Mendel.

El tema a investigar surge como una necesidad de comprender la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes, desde su formación inicial y durante el desarrollo profesional, analizando las posibilidades de apropiación del poder sobre sus actos profesionales como así también sobre los efectos de los mismos. Esta temática es particularmente relevante si consideramos que ellos son quienes no solamente tendrán en sus manos la formación teórica, técnica y práctica en un campo disciplinar, sino también y fundamentalmente, la posibilidad de ayudar a los sujetos en formación “*a interrogarse y tratar de entender mejor su propia identidad, poder ver una cierta cantidad de conflictos y tensiones que los animan (...) ser sujetos que tengan sentido de la responsabilidad respecto de las consecuencias de sus propios actos, ya sean consecuencias respecto de sí mismos, ya sean consecuencias del impacto de sus actos en la vida cotidiana de todos los demás (...) y hacer entender que si quieren ser sujetos completos tienen que poder vivir como sujetos históricos, sujetos con derechos civiles, siendo sujetos psíquicos y siendo sujetos morales*” (Enriquez; 2002: 162)

¹ Título del proyecto de investigación propio: “El actopoder en la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes de la UNSL”. Título del proyecto en el cual se enmarca: PROICO “Reforma Educativa y Cambio Institucional: la mercantilización en el contexto universitario” (CyT) y Red Pict-2007-02029 “Formación Docente sobre Comunicación, Instituciones y Ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social” (FONCYT). Directora de ambos proyectos: Mg Ana María CORTI. Dr Pedro ENRIQUEZ. Universidad Nacional de San Luis.

Se parte del supuesto que para alcanzar esas metas los formadores deberán haber podido desarrollarse ellos mismos como sujetos sociales capaces de cooperar con sus pares al interior de equipos de trabajo, como así también con los otros grupos institucionales cuyos actos parciales contribuyen también al objetivo común. *Apropiarse del poder sobre los propios actos*, esto es, recuperar el poder sobre los propios actos que la división técnica y jerárquica del trabajo sustrajo, tomando plena conciencia del poder transformador de esos actos sobre la realidad, y del sentido que dichos actos tienen en relación a los actos ejercidos por otros colectivos institucionales, y en relación al producto final, es, de acuerdo al planteo de Gérard Mendel, ejercer el *actopoder*.

Desde esta perspectiva se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Indagar las posibilidades que tienen los formadores de formadores docentes de ejercer su actopoder a lo largo de su trayectoria profesional

Objetivos específicos:

- Analizar los factores que configuraron el ejercicio del actopoder de los formadores de formadores docentes en su formación inicial.

- Analizar los factores que configuran el ejercicio del actopoder de los formadores de formadores docentes en su desarrollo profesional.

- Indagar los efectos que la apropiación, o no, del actopoder han tenido sobre los formadores de formadores docentes durante su formación inicial.

- Indagar los efectos que la apropiación del actopoder, o su no apropiación, tienen sobre los formadores de formadores docentes durante su desarrollo profesional.

2. Acerca del Encuadre Teórico.

El abordaje del problema planteado implica un trabajo de análisis teórico que se lleva a cabo con herramientas conceptuales provenientes de la perspectiva teórico-metodológica de Gérard Mendel.

Se utilizan los aportes de autores tales como Ferry, G; Blanchard-Laville, C; Filloux J. C; Enriquez, E, quienes profundizan dentro de esta línea la categoría de “formación”. Por otro lado, el abordaje teórico de Vezub, L; Ickowicz, M; Vincent de Gaulejac; Alliaud, A, nos orientan en la comprensión de los conceptos referidos a trayectoria y desarrollo profesional.

Así también, para el análisis de los efectos en las prácticas profesionales se tiene en cuenta a Christophe Dejours y los investigadores que colaboran con él en el desarrollo de la Psicodinámica del Trabajo.

Pensar y comprender la apropiación del actopoder de los formadores de formadores docentes, supone considerar el contexto sociopolítico en el cual se inscriben los escenarios institucionales universitarios, espacios en donde trabajan, investigan y se forman. En este sentido, se realizó una aproximación a las regulaciones y tendencias de cambios en la Educación Superior Universitaria de la región latinoamericana y Argentina, intentando describir las principales dinámicas que se derivan de las relaciones entre el escenario económico – político de fines del siglo pasado y principio del siglo XXI y las propuestas de reforma de la Enseñanza Superior. Para ello se utilizaron diversos autores pero han resultado particularmente significativos los desarrollos de Krotsch, P; Sousa Santos, B; Mollis, M; Gentili, P; Fanelli, A. M. Este marco se constituye también, en uno de los puntos de inicio que creemos nos permitirá también, comenzar a caracterizar y analizar la singularidad del colectivo de formadores de formadores docentes que se desempeñan en la universidad.

3. Sobre el Encuadre Metodológico.

Para abrírnos camino en el estudio del tema a investigar, optamos por las construcciones teóricas-metodológicas de la investigación cualitativa en tanto dicho enfoque se propone superar la dicotomía o tensión teoría-práctica, indaga los hechos o fenómenos educativos en su “*realidad natural*”, sostiene una concepción holística, esto es comprender en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas, el significado de los hechos educativos y, otorga fundamental importancia al papel de la perspectiva del actor.

El universo empírico con el cual se trabaja está conformado por datos provenientes de dos fuentes de naturaleza diferente: *un corpus de discursos escritos* obtenidos mediante la recolección de algunos documentos que aborden el *actopoder* y su relación con la trayectoria profesional y, *un corpus de discursos de los sujetos* formadores de formadores docentes obtenidos mediante entrevistas en profundidad.

Todo ello implica:

- La Construcción del corpus de información constituido por las regulaciones existentes en la

UNSL referidas a la problemática del *actopoder* y la trayectoria profesional. Los mismos son elegidos en la medida que aportan informaciones relevantes acerca de las dimensiones constitutivas del objeto de estudio. Estos **documentos** aluden a una amplia gama de registros escritos y simbólicos que tienen como finalidad acreditar hechos, describir situaciones, prescribir la actuación de los sujetos, entre otros.

- La realización de **entrevistas en profundidad** a formador de formadores de docentes de la UNSL. Dicho instrumento posibilitará el acceso a los significados, sentidos y vivencias que el docente le otorga a sus experiencias, permitiendo captar en profundidad las situaciones, tanto durante la formación inicial como más tarde en el desarrollo profesional. Además, permitirá abordar las experiencias vitales del individuo, la modalidad de las relaciones con sus figuras significativas, sus múltiples pertenencias y los acontecimientos azarosos de su existencia, los que marcaron sus intereses intelectuales, sus posicionamientos ideológicos y la dirección que le imprimieron a sus respectivas trayectorias profesionales. Así también, el sujeto hablará no sólo desde la singularidad de su historia subjetiva, sino también, desde las instituciones-organizaciones que lo atraviesan en el aquí y en el ahora de la entrevista. Sin embargo, no se trata de interpretar la vida de cada sujeto individual, sino más bien, a partir de re-construir sus vidas, comprender el complejo proceso de apropiación del actopoder en tanto fenómeno psicosocial. En palabras de Sancho, J (2011), “...una cosa es realizar historias de vida y otra considerar las historias de vida como material para explorar determinados temas o problemas”.

Muestra: formadores de formadores docentes de la UNSL, es decir aquellos “*profesionales de la formación que intervienen para formar nuevos formadores (...), profesionales que en su carrera han logrado por experiencia, por sus conocimientos, etc, una evolución que los pone en condiciones de brindar una ayuda, una asistencia pedagógica específica a otros formadores*” (Souto; 1996:10-11). Para Jean Claude Filloux (1996) son los formadores de base, aquellos que forman docentes.

Actualmente, luego de haber realizado la prueba del instrumento de entrevista, se optó por aplicarlas a equipos de cátedras de las carreras de Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas), el Profesorado de Biología (Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia) y el Profesorado en Física (Facultad de Ciencias Físicas, Matemática y Naturales)

Para la selección de los sujetos se combinaron diversos criterios que están relacionados con el objeto de estudio:

- **Sexo:** las trayectorias profesionales y el *actopoder* pueden configurarse de manera diferente según el género.
- **Posición jerárquica dentro de la docencia:** el lugar que ocupa el sujeto dentro de la organización del trabajo afecta el grado de poder que tiene sobre sus actos profesionales.
- **Posición jerárquica dentro de la investigación:** el lugar del sujeto al interior de los proyectos de investigación configura la apropiación del poder que tienen sobre sus actos profesionales y los efectos de los mismos.
- **Antigüedad:** La cantidad de años en el mundo laboral indica mayor o menor trayectoria.
- **Campos disciplinarios:** los campos disciplinarios a los que pertenece y en los que fue formado, configuran ciertas maneras de organización del trabajo, de asignación de tareas, de relaciones entre pares y con otras categorías institucionales.
- **Equipos de trabajo:** la organización del trabajo al interior del equipo brinda un marco de conocimiento a cerca de las posibilidades de los sujetos para desarrollar y ejercer (o no) el actopoder.

Finalmente, no es posible obviar la importancia que reviste, para este diseño metodológico, el empleo del **diario de investigación** donde, quien investiga, confía sus pensamientos más íntimos, sus preocupaciones metodológicas, sus dudas teóricas, la curiosidad y el entusiasmo que le produce su objeto de investigación, pero también la fatiga y el hastío, las reacciones contratransferenciales positivas u hostiles experimentadas en el intercambio con los otros involucrados en el proceso. Consideramos que es el soporte privilegiado que permite al investigador analizar de qué manera sus implicaciones de todo orden, es decir sus sujeciones profesionales, ideológicas, libidinales, etc guiaron sus reflexiones a lo largo de la experiencia, condicionando las decisiones tomadas, desde la definición misma del objeto de estudio hasta la modalidad que asumirá la escritura de los resultados.

Lo que a continuación se presenta es el primer intento por escribir (tarea difícil si las hay) y sistematizar el recorrido realizado durante estos dos años dando cuenta de los aciertos y desaciertos, y las dificultades presentadas en el transcurso de la investigación.

4. La práctica investigativa en el entretreído del sujeto del conocimiento y su objeto de estudio.

En el complejo entramado de ciertas condiciones históricas, sociales e institucionales y, en el marco de una historia personal, se fue delineando la temática a investigar. Sin desconocer la importancia de la primera, creo que la biografía marca una impronta, interviniendo en el proceso de conocer, en la elaboración o elección de los temas de investigación, porque como expresa Mendel (1999; 1), “cuando se trata de la investigación se hace a partir de lo que uno es y uno se convierte en lo que hace. A través de diversas traducciones uno no cesa de hablar de sí mismo”. Desde esta perspectiva, por ej, el psicoanálisis freudiano está íntimamente ligado a la personalidad de Freud; sino, ¿el “descubrimiento” del inconsciente por parte de otro investigador, no hubiera creado una disciplina con formas diferentes a las que conocemos?

Somos sujetos de la historia y sujetos activos de la praxis, portador de una cultura, de un lenguaje, de una estructura de pensamiento y de una escala de valores, por lo cual la relación con el objeto no es neutra (Sánchez Gamboa, 2001).

La formulación del tema de investigación fue producto de un largo proceso de análisis de escenarios, planteo de situaciones y trayectoria formativa en un campo disciplinar, aspectos que se fueron entremezclando, no siempre de manera equilibrada y articulada, al momento de tomar decisiones y plantear el diseño de investigación.

El estudio, análisis e intervención en las instituciones educativas, desde una perspectiva compleja, realizada tanto en el marco de la formación de grado y postgrado, como en la práctica docente e investigativa, marcaron una fuerte impronta en la definición del tema a estudiar. Y es aquí, en el encuentro con las instituciones educativas como objeto de estudio, donde se produce un lugar de tensión, en tanto nos han constituido como sujetos, somos parte de ella, hay partes de nuestros actos y pensamientos que están puestos ahí, y a veces también las padecemos. En el proceso de investigación sujeto cognoscente y objeto del conocimiento se interrelacionan e imbrican pues somos parte de las instituciones de la sociedad, las cuales investigamos. En este sentido, somos conscientes de que esta relación entre sujeto y objeto, no es neutra. El problema se presenta, sin embargo, cuando no establecemos espacios y tiempos para mantener una vigilancia epistemológica que posibilite conservar un cierto distanciamiento, imprescindible para producir un conocimiento

significativo de las instituciones. Espacio y tiempo que en general carecemos, y muchas veces no valoramos.

Múltiples indagaciones se me presentaban en torno a la problemática de las instituciones educativas y de los sujetos que las habitan, particularmente el colectivo docente, el cual atravesó en los últimos tiempos, por procesos de fragmentación en el ámbito social y en el campo educativo. Frente a la complejidad del espacio institucional educativo, ¿cómo comenzar a recortar y definir el objeto de estudio?, ¿qué criterio establecer para ordenar las preguntas y fundamentalmente, poder priorizarlas?. Junto al proceso de construcción de la pregunta, se me presentaban otras inquietudes propias del momento de la construcción de la respuesta (Sánchez Gamboa, 2001), aquellas que tienen que ver con las posibilidades reales de poder llevarla a cabo: ¿quién podría dirigirme y fundamentalmente estaría en condiciones de hacerlo, por su titulación y formación, por sus tiempos disponibles y, por las posibilidades de establecer un vínculo que facilite y coadyuve al proceso de desarrollo del proyecto?, ¿sería posible acceder a las fuentes de información, sobre todo, a los actores institucionales?, ¿cuál sería el espacio institucional (instituciones escolares o del nivel superior) mas adecuado para llevar a cabo la indagación?, ¿sería posible desarrollarlo al proyecto en el tiempo estipulado por el programa de doctorado de la UNC? Y en relación a este último interrogante, ¿cómo articular los tiempos personales, con los tiempos institucionales y laborales, y los tiempos para el desarrollo, análisis y producción del conocimiento? Ciertamente es, que “el tiempo” ha sido una preocupación a lo largo de la historia de la humanidad, desde los pueblos míticos hasta nuestros días, donde se fue reconfigurando y adquiriendo diversos sentidos, operando en los modos de concebir el funcionamiento de la sociedad y la cultura, como en las modalidades a partir de las cuales era posible la producción de conocimiento científico. Recordemos que en la modernidad, se instituye un tiempo cosmológico, centrado en el presente, donde la razón era la única vía posible de acceder al conocimiento verdadero y objetivo. Era el tiempo matemático, el tiempo de la ciencia moderna, donde no es posible la incertidumbre, el azar, el desorden, lo complejo, lo irreversible. Se presenta así, la escisión entre dos mundos, dos culturas: la cultura de la ciencia y la cultura humana inmersa en la temporalidad y subjetividad, en el tiempo del devenir, del transcurrir, de la experiencia finita. A pesar de los cambios ocurridos en la ciencia durante el siglo XX, -originado a partir de los avances en biología evolutiva y la termodinámica en física, generando una nueva manera de ver el mundo-, la operación del tiempo matemático en la práctica investigativa se

presenta de múltiples maneras y en tensión permanente con la concepción del tiempo vinculada con los procesos irreversibles e indeterministas (Prigogine, I; 1982). Como investigadora en formación, experimento cotidianamente la tensión entre estos “dos” tiempos.

Así también, y en relación a lo anterior, lograr la interrelación entre lo lógico –en donde se presta atención a la estructura interna implícita en todo texto o investigación, la forma como define y articula sus elementos constitutivos- y lo histórico – donde se recupera los nexos y condiciones históricas que determinan esa producción- fue y es un desafío permanente, entrando en ocasiones, en tensión y contradicción.

Habiendo transcurrido un tiempo, fue posible plantear la pregunta: ¿cuáles son las posibilidades que tienen los formadores de formadores docentes de ejercer su actopoder a lo largo de su trayectoria profesional? Interrogante que resumía la inquietud que desde mi formación inicial, me preocupaba y me interpelaba.

Partía de considerar a los espacios educativos, como instituciones que tienen un rol fundamental en el desarrollo de recursos y capacidades psicosociales que, junto al rol de instrucción y educación, le permita a los sujetos poder enfrentar el mundo que les toca vivir. En este sentido, de lo que se trata, es de desarrollar “*la personalidad psicosocial, en tanto es a través de ella que nos integramos a la vida social confrontándonos con los obstáculos que la realidad nos plantean, descubriendo que nuestros actos nos pertenecen, que somos responsables de ellos, pero, al mismo tiempo, tomando conciencia del poder transformador que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se asocien y articulen con los actos de nuestros semejantes*” (Acevedo, 2001).

Analizar el *actopoder* en los formadores de formadores docentes nos permite, desde esta perspectiva, dar cuenta de las condiciones institucionales, organizacionales, materiales y normativas que, atravesadas por un contexto socio histórico particular, posibilitan o inhiben la apropiación de los formadores de docentes, del poder sobre sus actos profesionales. A partir de dicho análisis sería posible proponer en el curso de la formación docente una práctica de reflexión colectiva permanente como la prevista por los dispositivos mendelianos.

El deterioro del sentido ético y político de la acción educativa ha generado una crisis importante en la formación y la actividad de los docentes, enfrentados a una sociedad fragmentada, mercantilizada, y en la que deben desarrollar su tarea. Es por ello, que es imperioso hacer conscientes estos procesos para fortalecer el desarrollo de un sujeto político capaz de apropiarse con

los otros del poder transformador de sus actos y así, actuar en las nuevas condiciones socioculturales y políticas, y emprender acciones conjuntas y transformadoras de la realidad.

Desde esta perspectiva, el tema me resultaba -y creo que esta es una condición importante para quienes realizamos investigación-, interesante, convocante. Tuve entonces interés en rastrearlo, investigarlo, estudiarlo en profundidad.

Una vez comprometida con el tema, tuve la necesidad de profundizar en el planteo de este problema en particular y, fundamentalmente, en un modo de abordaje que requería trabajar con la historia familiar, la historia escolar y el desarrollo profesional. Para mí es un gran desafío pensar el problema en términos de cómo desarrollarlo, cómo abordarlo, cómo estudiarlo sistemáticamente. Un gran desafío en tanto su abordaje se realiza fuera de los dispositivos de intervención creados por el sociopsicoanálisis.

Y es aquí en donde me encuentro, en lo que de alguna manera se me presenta más inseguridad, en lo referido al abordaje metodológico. Me encuentro con la inquietud de profundizar metodológicamente y de tomar decisiones que me permitan construir un camino tendiente a responder sistemáticamente el interrogante enunciado.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES ESTADUAL E FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: TRÊS EXPERIÊNCIAS

MORAES, Denise Rosana da Silva (Professora da UNIOESTE, doutoranda em Educação do PPE-UEM/PR e pesquisadora do GEPAC-UEM/PR), denisepedagoga@gmail.com

WALKER, Maristela Rosso (Professora Doutora da UFAC-CAMPUS FLORESTA-CZS/AC, pesquisadora dos grupos de pesquisa GPMEC-UTFPR, GEPAC-UEM/PR), maristelawalker@gmail.com

ROVARIS, Nelci, Aparecida Zanette (UTFPR, mestranda em Educação da UNIOESTE/Cascavel, pesquisadora do GPMEC-UTFPR), nelci@utfpr.edu.br

1. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE¹

Vive-se um período conturbado, marcado por profundas mudanças em todas as esferas: sociais, econômicas, educacionais, políticas, históricas, culturais... Enfim, mudanças que integram o cotidiano das pessoas, o convívio social, as estruturas sociais, principalmente provocadas pelo avanço científico e tecnológico, fruto de séculos de vigência desse paradigma resultante do pensamento newtoniano-cartesiano, que acarreta a divisão entre pensamento e ação, teoria e prática, saber e semi-saber, classes desfavorecidas e classes dominantes, globalização econômica, informação em tempo real contrapondo-se à falta de informação. Ao mesmo tempo não há como negar o avanço que esse mesmo pensamento possibilita às esferas já descritas, sem, às quais, provavelmente, o homem não chegaria atualmente. Tudo isso gera insegurança, ao mesmo tempo em que dá a certeza de que é necessário refletir e agir para não ficar à mercê dos interesses econômicos e políticos que imputam à educação o papel de “transformadora da realidade”.

Em meio a esse cenário conflituoso, encontra-se o professor. Um ser que é fruto dessas relações, com seu saber limitado, marcado por contradições, com concepções que apontam diversas

¹ Parte desta discussão foi retirada da dissertação de mestrado da professora doutora Maristela Rosso Walker, com o título “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE NA BUSCA DA COMPETÊNCIA DOCENTE**”, defendida em 2004, na Universidade Estadual de Maringá..

tendências epistemológicas, muitas vezes sem saber que rumos seguir, pois sua ação, está eivada de sentimentos como os expressos por Torga (1955, *apud* NÓVOA, 2000, p.13) que demonstram a impotência e perplexidade do professor:

Nestes dias assim de trabalho profissional intenso, cada sintoma pesado numa balança de precisão, cada golpe do bisturi na tangente do erro que o tornaria fatal, o poeta que dentro de mim não se resigna, nem se cala, acaba por me irritar como uma criança importuna e teimosa. [...] e nem a paz do dever cumprido saboreio quando dispo a bata. É como se um sacerdote acabasse de rezar uma missa em pecado mortal, com o diabo no corpo.

Quando se depara com tais desabafos, há que se levar em conta que o professor é um ser carregado de intenções e ações, que foram traduzidas da sua prática, da sua vivência com outras pessoas, num contexto social, político, econômico, cultural, educacional. Enfim ele integra e contribui com a mudança da sociedade por meio de seu trabalho, ao mesmo tempo em que o trabalho também o modifica. Afinal, como argumentam Tardif e Raymond (2000, p. 209):

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

É no contexto da sociedade capitalista que o professor atua, vive, compartilha experiências, enfim, se estabelece como pessoa e profissional, realizando seu trabalho.

Quando se fala em sistema capitalista de produção, há que se levar em conta que o mesmo vem se estabelecendo há muito tempo. Nesse período, três grandes revoluções ocorreram no conteúdo e na forma de trabalho: a primeira é a passagem da manufatura para a maquinaria; a segunda é a passagem da maquinaria para a automação rígida (de corte taylorista-fordista, influenciando diretamente na educação até os dias atuais) e, por último, a passagem da acumulação rígida de capital para a acumulação flexível. Há que se destacar, entretanto, que apesar das mudanças ocorridas, o fundamento do sistema capitalista manteve-se intacto: a compra e venda da força de trabalho, mais sutilmente expresso pelo dito popular: "cada homem tem seu preço".

Neste cenário conturbado da sociedade capitalista, é imperativo que as pesquisas se debrucem sobre a formação dos docentes, sem descuidar dos professores das IES. Assim, estabelecemos como objetivo conhecer os programas/ações de formação continuada destinados aos

professores que atuam nestas três instituições de ensino superior em seus respectivos Campi. Pretende-se responder a seguinte questão:quais políticas de formação continuada foram desenvolvidas nos últimos cinco anos para os professores destas três instituições de ensino?

2 A LDB 9394/96E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1996, abriram-se novas possibilidades de formação continuada aos profissionais da educação. Por profissionais da educação compreende-se, segundo a lei, em seu Artigo 61:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Os artigos 62 e 63, a LDB destacame inserem no texto da Lei que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada** (grifo nosso) e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Antes de relatarmos como se dá o processo de formação continuada nas três instituições analisadas, cabe aqui comentar que Pimenta e Anastasiou (2005) ressaltam a exigência da LDB , art. 13 na construção do Projeto Político Institucional de toda universidade e o mesmo deve ser construído coletivamente. As autoras ainda destacam que “na construção coletiva do projeto político-pedagógico institucional, os problemas detectados deverão ser tomados como ponto de partida para análise da realidade e para definição de prioridade e metas de ação”(PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 172).

Dizem ainda as autoras, em experiências próprias, que por intermédio do PPI detectou-se uma inadequação pedagógica no desempenho dos docentes da Educação Superior e reafirmam a

necessidade de processos de profissionalização, atitudes de implementação de uma formação continuada dos docentes no texto do PPI.

Nestes dezesseis anos de vigência da LDB, avanços e retrocessos ocorreram em relação à formação dos professores/profissionais da educação: avanços em relação à educação básica no que concerne a formação continuada e pouca ampliação no que tange aos professores da educação superior. É neste panorama que passamos a expor as políticas de formação continuada das três instituições investigadas neste artigo.

É importante pontuar a história e as lutas em torno da profissionalização do professor, sendo necessário substituir na cultura profissional do professor, tanto a passividade obediente, porém indiferente, do modelo burocrático, como a anarquia individualista e irresponsável do modelo liberal por um novo tipo de compromisso.

O compromisso que defendemos, é com os fins da educação, tal como são formulados pela sociedade através de sua representação legítima, como objetivo de toda atuação individual ou colegiada, e com a organização escolar como o instrumento privilegiado da comunidade para conseguir isso.

Esse compromisso, é bom enfatizar, deve respeitar a autonomia individual, mas também o compromisso político com a formação, com propostas formativas ou mesmo que possibilitem aos professores a formação em trabalho, não como um exercício individual, e esse é o panorama, mas para além, coletivamente, através de um conjunto de projetos institucionais que deem relevo a essa formação.

Corroboramos com Vieira Pinto (2005) quando explicita que a capacitação crescente do educador se faz por duas vias, uma via externa que são os cursos de aperfeiçoamento, os grupos de estudos, seminários, e mesmo a leitura de periódicos especializados. E outra via, não menos importante que é anterior, onde a indagação é o mote à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam a opinião dos colegas sobre os problemas comuns, às sugestões do que os outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates.

A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas como nos diz Freire (2007) a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor, em eterna postura de aprendiz.

O importante, ainda bebendo em Freire, é deixar claramente estabelecida a tese fundamental da teoria crítica, de que no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.

A educação continuada tem se constituído em busca permanente dos professores, seja pelo despertar da consciência de que é preciso manter-se atualizado constantemente para poder conduzir um processo de formação com pertinência e relevância social, seja porque os desafios provocados pela pesquisa sistemática demandam estudos e reflexões constantes.

Alarcão (2003) diz que hoje as preocupações com a profissionalidade docente não podem ser dissociada da teoria, modelos e práticas da formação continuada. Entende que a formação continuada deve desenvolver potencialidades profissionais de cada um, não sendo alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa.

Nóvoa (1995) também escreve que a formação não se constrói por acumulação de cursos, palestras, seminários e sim se constrói pela reflexão crítica da prática pedagógica e também pela (re) construção constante da identidade do professor. Daí, a suma importância dada por ele no desenvolvimento da pessoa do professor, “investir a pessoa e dar um estatuto do saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para Nóvoa (1995) as práticas de formação continuada isoladas são úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas e reforçam a imagem dos professores como transmissores de saberes alheios. O autor reforça as práticas de formação coletivas, pois contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes e de valores. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Alarcão (2003) afirma que a escola somente se tornará inovadora se a formação continuada for alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e poder dos professores, oriundos de grupos de reflexão organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação.

Corroborando Alarcão (2003) quando destaca a formação continuada como instrumento de profissionalização, que deverá ser uma formação que não exclua o progresso do conhecimento científico, levando em consideração a experiência do professor, valorização da reflexão e a investigação no contexto do trabalho e a exigência para com os formadores de criar condições para produzir novos saberes ou à consciencialização do já existente.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS UNIVERSIDADES EM QUESTÃO

Gadotti (2011, p. 41) afirma que “a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica” tecendo críticas às receitas pedagógicas que induzem a mera aprendizagem de novas técnicas ou ao rol das últimas inovações tecnológicas. Nessa concepção subjaz a “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2007, p. 43) que não se limita ao cotidiano da sala de aula, mas “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2000, p 40). Ao nos debruçarmos sobre as políticas de formação continuada dos professores das três instituições aqui pesquisadas, nos deparamos com um quadro que nos intriga.

A formação continuada dos professores é tratada pelas três instituições de ensino superior somente os seus PDIs(Plano de Desenvolvimento Institucional) no item que trata da Previsão de qualificação e expansão anual do quadro de Docentes, prevendo a liberação do quadro docente para cursos de mestrado e doutorado.

Com diferentes denominações, continuada, permanente, ao longo da vida- a formação de professores de forma permanente foi amplamente discutida na década de 1970, principalmente pelo educador suíço Pierre Furter.

Para Furter (1976) a educação permanente pode ser entendida como a concepção dialética da Educação, um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo. Quando falamos de educação continuada ou permanente, queremos ressaltar a ideia de um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante.

Na busca da qualidade acadêmica, as forças se entrelaçam de maneira tal que o professor, como gestor de seu processo de aperfeiçoamento, e os dirigentes institucionais caminham juntos no estabelecimento das condições de instauração dessa prática inovadora e, ao mesmo tempo, absolutamente indispensável nos dias atuais. As diferentes formas de condução do processo levam à

identificação das formas mais adequadas de obtenção dos resultados almejados, cursos, seminários, oficinas de trabalho, projetos institucionais de pesquisa.

3.1 As Políticas permanentes de formação da Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu.

As políticas constantes no Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPPI) reunidos em documento próprio são subsídios para a construção de políticas permanentes de formação e valorização docente; o que inclui a construção de programas emergenciais de formação docente para a Unioeste.

No âmbito da Unioeste, a elaboração de forma conjunta dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), os quais de forma integradas estabeleceram as políticas institucionais para o ensino, a graduação, pesquisa, para a pós-graduação e também para a extensão.

Neste íterim foram elencados programas e ações estratégicas para a qualificação dos professores, tais como a consolidação e ampliação da oferta de bolsas para o auxílio ao afastamento para formação, orientação para participação em programas devidamente reconhecidos pela CAPES, prioritariamente atendendo as áreas de interesse dos centros. Garantir ainda condições para que os cursos de pós-graduação existentes na instituição possam contribuir para a formação dos professores.

Apesar de a formação dos docentes da universidade ainda residir em práticas eminentemente individuais, existem algumas experiências de estreitamento de ações, buscando retirar dos programas atuais de fomento e dos programas emergenciais, princípios de formação, diretrizes e parâmetros para a instituição, definição o fortalecimento profissional do magistério. Dentre esses programas foi instituído através do Programa de apoio as Licenciaturas pelo Ministério da Educação (Prodocência) um momento formativo para os professores das licenciaturas da Unioeste.

A ideia desse momento de formação foi pela criação do Núcleo de Formação de Professores e Prática de Ensino, este Núcleo tem a proposição de ao mesmo tempo ser um espaço formativo para os professores dos cinco campi que formam a universidade, bem como, ainda constituir-se num espaço de formação para os docentes da Educação Básica no espaço da academia.

Segundo o contido no documento orientador do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE) a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste como uma instituição comprometida com as regiões em que está inserida – Oeste e Sudoeste do Paraná – como

horizonte a produção e a socialização do conhecimento, em seus campi alocados nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Por ser uma universidade multicampi, apresenta uma estrutura complexa, com uma identidade institucional que a torna única.

Para subsidiar as ações e tomadas de decisões, em busca da materialização dos compromissos sociais, a Unioeste segue seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI, 2007) que se trata de uma proposta de ação político-educacional organizado pelo coletivo da universidade. Essa discussão, além da finalidade de estabelecer as políticas para o ensino de graduação e de pós-graduação, articulado com a pesquisa e a extensão propicia o exercício pleno da autonomia universitária, obedecendo ao princípio da gestão democrática e preconizando a cursos de licenciatura da universidade de modo a criar mecanismos para promover um diálogo permanente com as Instituições de Educação Básica e Profissional na busca de subsídios de análise, reflexão e (re)construção do processo de formação de professores na Universidade, estabelecendo vínculos entre a formação inicial, continuada e formação do professor de ensino superior que atua em nossa universidade.

A proposta ora apresentada corrobora as políticas institucionais da universidade na atenção aos egressos, estimulando o contato permanente com os mesmos, propiciando a formação continuada e avaliações dos cursos de formação. Assim, foram sendo materializadas políticas formativas na constituição de dois mestrados no âmbito do Campus de Foz do Iguaçu, um mestrado na área de Educação e outro nas Engenharias e tecnologias, ambos em caráter de gratuidade. Apesar de os mestrados serem abertos à sociedade, tem o mérito de contribuir com a formação dos professores da própria universidade, formalizando assim, a formação continuada em serviço. Ainda no âmbito do campus constam dois doutoramentos interinstitucionais (Dinters) junto a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Com essa política de formação instituída no Campus, os professores estão sendo formados em nível de doutoramento, emergindo as práticas apontadas no PPPI elencado como meta da IES.

“A discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da sociedade e da escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (MORAES, 2006, p.34). Esse é o desafio, construir e materializar

um projeto político e pedagógico que realmente contribua para postular essas questões fundamentais no campo da educação e da formação dos/as professores/as.

3.2. Na Universidade Federal do Acre: o panorama

A Universidade Federal do Acre - UFAC - é uma Instituição Pública e gratuita de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, e mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre. Possui um Campus na cidade de Rio Branco, capital do Estado, e está localizada à Rodovia BR-364, Km 04, nº 6637 –Distrito Industrial e o Campus Floresta na cidade de Cruzeiro do Sul.

Dados retirados do PDI informam que a UFAC foi criada em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº. 187, sendo o primeiro curso a Faculdade de Direito, em segundo a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e posteriormente, em 1970, a criação dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais. Oficializou-se, assim, em 03.03.1970, o Centro Universitário do Acre. Transformou-se em Universidade Federal do Acre em 22 de janeiro de 1971, sob o regime de fundação. É federalizada por meio da Lei 6.025, de 05 de abril de 1974 e Decreto nº. 74.706, de outubro de 1974, passando então a denominar-se Universidade Federal do Acre.

Conta, atualmente, com dois Campi Universitários, sendo um Campus em Rio Branco e outro no Município de Cruzeiro do Sul, além do Colégio de Aplicação, sendo este último na modalidade de ensino fundamental e médio. Está presente, também, nos 22 municípios do Estado, através de seus núcleos.

A UFAC possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas diversas áreas do conhecimento humano, mantendo, atualmente, 45 cursos de graduação presenciais, sendo 33 deles oferecidos no Campus de Rio Branco, ofertando 1.620 vagas. Os outros 12 cursos são oferecidos no Campus de Cruzeiro do Sul, sendo dois com entrada de cinco em cinco anos, disponibilizando 430 vagas nos cursos de entrada regular, de acordo com o Edital Vestibular 2011, perfazendo um total de 2.050 alunos ingressantes. A Universidade conta, ainda, com 05 cursos de Mestrado que ofertaram 93 vagas para o ingresso no ano de 2010.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Acre – UFAC, concebido para vigor no período 2011-2014, reflete, em seu conteúdo e em sua forma, as muitas

mudanças ocorridas nos últimos anos, tanto na educação superior brasileira, em geral, quanto na realidade da Instituição e da Região Amazônica onde está inserida a UFAC. O PDI anterior data de 2006.

Após inúmeros contatos e pesquisas com pessoas ligadas à gestão da UFAC, constata-se que a formação continuada dos professores só ocorre em nível de Pós-Graduação, com liberação do quadro docente para cursos de mestrado e doutorado. O investimento é na rápida qualificação do quadro para atender exigências legais que indicam a necessidade de um terço de seus professores possuírem mestrado ou doutorado. Essa assertiva consta no PDI (2011, p. 3) que expressa “Dentre os objetivos desta IFES, destaca-se a formação de profissionais qualificados, tecnicamente, e capazes de responder, positivamente, aos anseios da sociedade onde estão inseridos.”

Em seu PDI, a UFAC na Descrição de seus Objetivos e Quantificação de Metas prevê a qualificação dos docentes por meio de parcerias com outras IFES, descrevendo como um de seus objetivos “Proporcionar junto às IES promotoras, o oferecimento de programas Minter e Dinter, em áreas prioritárias, para servidores da UFAC, a qual será a IFES receptora” (PPI, 2011, p. 7). Esse objetivo encontra-se em fase de efetivação com parcerias realizadas com a Universidade Federal Fluminense por meio do MINTER/DINTERem Educação, em execução desde 2009, com o DINTER efetivado a partir de 2007, com a UFMG, na área de Educação, como exemplos de concretização desta meta.

Os espaços colegiados configuram-se também como espaços de formação continuada. São espaços para troca de experiências entre os pares, que se processam por meio de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. No entanto, os colegiados de curso pouco têm avançado, visto que a maioria dos/as professores/as estão envolvidos com muitas aulas e disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, aos quais precisam estar inseridos para cumprir com o tripé em que se sustenta a universidade restando pouco tempo para discussão, reflexão coletiva e busca de alternativas em conjunto.

3.3.A UTFPR e a formação continuada dos/as professores/as

Para Porto (2000) o conceito de formação de professores leva a ideia de inconclusão do homem; formação em percurso, em processo. Remete a necessidade do construir patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer e fazendo-se. Assim, seguindo esta lógica, cabe

relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal- produzir vida, com o desenvolvimento profissional- produzir a profissão docente e desenvolvimento organizacional- produzir a escola (Nóvoa, 1995).

Ao estudar o PPI da universidade tecnológica constata-se a existência do Departamento de Educação, da responsabilização em propor e executar programas em consonância com as políticas para formação continuada dos docentes e ainda estruturar um Núcleo de Ensino responsável em executar a política de formação continuada dos docentes e outras funções.

Consta ainda no PPI as políticas de qualificação para o corpo docente, incentivando a obtenção da titulação *stricto sensu*, mestrado e doutorado com afastamento total ou parcial. Essas são as metas que integram o texto PPI no ano de 2009-2013.

Prosseguindo a pesquisa, ao estudar o relatório final de prestação de contas anual, de 2011, da instituição nada consta sobre a política de formação continuada do Núcleo de Ensino e nem do Departamento de Ensino.

Percebemos ao ler o PPI que em determinado momento é citada como meta traçada no planejamento estratégico “sistematizar a semana de planejamento de ensino.” O que seria sistematizar a semana de planejamento? Transformá-la periódica, uma vez por semestre, incluindo palestras e oficinas durante este período. Lembramos-nos das palavras de Nóvoa (1995), quando retrata que palestras, cursos, oficinas não constroem sozinhos a formação do docente perante a sua profissão. Ele reconhece, que é preciso de uma reflexão além dos problemas tradicionais (científico versus pedagógico, teoria versus prática) é fundamental a possibilidade de uma nova maneira de pensar a problemática da formação continuada dos docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa defesa é por uma nova postura político-pedagógica, na formação continuada de professores/as com a elaboração e materialidade de ações e projetos constantes no PPPI de cada uma das IES. Defendemos ainda a efetivação de projetos de extensão e de pesquisa junto aos/as professores/as, sob o escopo dos estudos culturais, contribuindo para a reflexão sobre a educação na cultura contemporânea. Uma reordenação das políticas envolvendo a formação dos professores do ensino superior, para além da seletividade neoliberal, através de um posicionamento político-pedagógico crítico e engajado. Ainda, a busca de integração entre diferentes instituições de ensino

superior, expandindo nossas pesquisas e articulando-as aos/as nossos/as pares, desenvolvendo em âmbito acadêmico um intercâmbio devidamente institucionalizado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 3ª edição. 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**, 9.a ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza..** São Paulo: Cortez, 2000.
- MORAES, Denise Rosana da Silva. **A contribuição do Projeto Político-Pedagógico para a educação continuada: um estudo de caso do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu-Paraná**. (2006). Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá - Maringá.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- PINTO, Álvaro Viera. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORTO, Yeda da Silva. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educ. Soc.* [online].2000, vol.21, n.73, pp. 209-244.
- WALKER, Maristela Rosso. **Formação continuada dos professores: desafios da atualidade em busca da competência docente**. 2004. 215f. Dissertação. (Mestrado. Em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ- UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional. PPPI**. Cascavel, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2011-2014: A UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental**. Rio Branco: EDUFAC, 2011. 109f.

**BUENOS DOCENTES, UN CONCEPTO EN CUESTIÓN QUE BUSCA UN LUGAR.
EJE: FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE.**

Sonia Núñez¹

FLACSO (Maestría en Cs Sociales con Orientación en Educación- cohorte 2008-2010)

sonianunez@filo.uba.ar / soniaedith81@hotmail.com

1-El tema y el problema de la investigación

En esta ponencia presentaré algunos avances de la investigación en curso de mi tesis de maestría cuyo tema es la configuración de los buenos docentes, abordado desde el estudio de las trayectorias de vida. El problema de la investigación quedó planteado como la incidencia de las trayectorias de vida en la configuración de los buenos docentes, dentro de esas trayectorias interesa poner atención en aquellos recorridos o experiencias no escolares. De acuerdo al planteo del problema, una hipótesis inicial sostenida es que diversas trayectorias de vida dan lugar a configuraciones docentes también diversas y que algunas trayectorias sociales inciden en la configuración de buenos docentes/enseñantes.

La intención es compartir en este espacio algunas de las dificultades con las que me fui encontrando durante la definición del tema y problema de la investigación así como también el modo en que fui resolviéndolas.

2-Buenos docentes, un concepto en cuestión -Dificultades iniciales para nombrar el tema

La definición del tema me presentaba un conflicto con el significante “buenos docentes”. Desde un primer momento me “hacía ruido”, necesitaba ponerlo en discusión. ¿A qué refiere la idea de “buenos docentes”? ¿A quiénes considerar de tal modo? ¿Quiénes los señalan como buenos docentes? ¿A partir de qué criterios? ¿Qué dimensiones tener en cuenta para definirlos? ¿Por qué usar este significante como concepto? ¿En qué campo de estudios inscribir este problema de investigación? Estos son algunos interrogantes iniciales que me han permitido dar cuenta de una cierta complejidad del concepto buenos docentes.

El trabajo solitario de las investigaciones de maestría, como otras, hace muchas veces resulte difícil discutir con otros. Así que las discusiones y reflexiones en torno a este significante - que debía convertir en concepto de mi trabajo- se dieron por un lado, en el marco de los

¹ Proyecto de investigación: La trayectoria de vida en la configuración de los buenos docentes. Tesis de Maestría. Directora de Tesis: Dra. Andrea Alliaud.

talleres de tesis, con las diferentes tutoras y compañeros, pero fundamentalmente con mi directora de tesis. Por otro, a través de la lectura y “discusión” con distintos autores que abordaban el tema tangencialmente.

La lectura me llevó por diferentes caminos y conceptos. En un principio no me ayudaba del todo a dirimir “el problema en que me había metido”, ya que en ellas no encontraba referencias o acuerdos acerca de quienes merecen el “título” de buenos docentes. Finalmente comprendí que tenía dos problemas, y no uno, en relación al significante en cuestión. Por un lado, qué dice, qué nombra, qué significa. Por otro, quién dice, quién nombra y quién significa. Un problema conceptual y otro metodológico. A continuación comentaré el modo en que algunos de aquellos interrogantes iniciales me orientaron a resolver este doble problema.

En primer lugar, un recorrido por la bibliografía me señaló que el significante “buenos docentes” es un concepto de uso poco frecuente en la producción del campo pedagógico-académico. Sin embargo es posible encontrar diversas formas de entrar al tema: maestros expertos, maestros eficaces, mejores maestros, maestros modelo, maestros ilustres, maestros inolvidables, docentes memorables, docentes extraordinarios, docentes competentes, etc. Detrás de cada una de estos conceptos operan una diversidad de definiciones acerca de la tarea docente, sustentadas también en diversas concepciones que exigen ciertos rasgos particulares al maestro/docente. Entonces algunas nuevas preguntas que me planteé son ¿por qué se buscan diversas maneras de nombrar a los buenos docentes? ¿Qué atributos ponderan unos y otros? ¿Plantea algún problema el uso del término? ¿Se evita por algo? En cambio, en un recorrido por las escuelas, las instancias de capacitación o institutos de formación docente, noté que es frecuente escuchar “fulano es un buen docente”. ¿A qué se refieren? Lo llamativo es que muchas veces maestros, directores, supervisores y formadores coinciden en señalar a algún maestro o maestra como buen docente. ¿Por qué? ¿Qué peculiaridades intelectuales, profesionales, morales y sociales reúnen aquellos docentes que son reconocidos por otros como buenos docentes? Sin entrar en esta cuestión ahora, este hecho al menos nos señala que se trata de un concepto comúnmente utilizado en el campo pedagógico-práctico. Pareciera ser entonces que no se trata de un problema del concepto en sí, sino de legitimar su uso, evitado en la producción académica pero común en el campo de las prácticas.

En segundo lugar, resultó necesario poner en cuestión si el concepto buenos docentes encierra un problema valorativo o un problema epistemológico. Podemos decir que ambos. La palabra

buen, como señala Fenstermacher, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989:58). Abordar la cuestión o carga valorativa que encierra el significante buen (docente), nos obliga a asumir y explicitar qué entendemos por buenos docentes. Un recorrido por las tradiciones en la formación de los docentes (Davini, 1995) y por las imágenes acerca de los buenos docentes que encierran los distintos discursos originados en estas tradiciones y en contextos históricos determinados nos permitió explicar la fuerza moral que porta dicho significante - pues los diversos significados otorgados permanecen presentes y se entrecruzan tanto en la formación como en las prácticas- y también comprender por qué suele ser evitado en la bibliografía especializada. Utilizar este concepto me implicó entonces aceptar la carga valorativa que tiene, pero al mismo tiempo tomar la suficiente distancia para encontrar sentidos diferentes a lo que las tradiciones en la formación e imaginarios sociales subscriben como el buen docente.

La decisión fue utilizar el concepto haciendo referencia a aquellos docentes que portan determinados atributos ligados a la buena enseñanza. Siguiendo a Fenstermacher (1989) “preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes.”. En el sentido moral entonces la buena enseñanza refiere a la práctica de la enseñanza, a la manera en que se lleva a cabo, a la actitud o disposición para enseñar. Como señalan Alvarez y Sarasa (2007), “la manera es una dimensión moral universal. Alude a rasgos, disposiciones, cualidades o virtudes de tipo moral—respeto, empeño, sentido de justicia, responsabilidad, predisposición, calidad humana, y valoración del alumno—o intelectual—permitir abordar conocimientos y ampliar la visión del mundo con una perspectiva crítica, implantar el espíritu indagador, y poseer pasiones intelectuales, porque la manera de enseñar está instalada en la mente y en el corazón” (Fenstermacher y Osguthorpe, 2000, en Alvarez y Sarasa, 2007) Ligando buenos docentes y buena enseñanza, con buenos docentes en sentido moral nos referiremos entonces a buenos enseñantes, es decir aquellos docentes generadores de buena enseñanza (Alvarez, Porta y Sarasa, 2010).

3. Buenos docentes, buena enseñanza- Acerca del campo de estudio y marco teórico-

Abordar la cuestión epistemológica del significante buen docente también me llevó a abordar la de buena enseñanza. Y nuevamente siguiendo Fenstermacher (1989)

“preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. Entonces en sentido epistemológico, entendemos que la buena enseñanza alude a las maneras o estrategias que utiliza el docente para ayudar a los alumnos a estudiar, a mejorar su desempeño, a favorecer la construcción del proceso de conocimiento (Alvarez- Sarasa, 2007). Y en el mismo sentido, al hablar de buenos enseñantes nos referiremos a aquellos docentes creadores de una enseñanza pertinente, es decir que enseñan algo adecuado desde el punto de vista del contenido y de los sujetos del aprendizaje. Resulta válido aclarar que entendemos que la buena enseñanza no se identifica con una única forma o estilo de desempeñar el oficio de enseñar sino con muchas (Jackson, 2002). Muchas y tantas maneras de enseñar como muchas y tantas experiencias y prácticas docentes podríamos reunir.

Por otro lado, la cuestión epistemológica además me obligó a inscribir la problemática en un campo de estudio, es decir reconocer cuál es el dominio de conocimientos en el que inscribiría la investigación. Aquí surgieron algunos nuevos interrogantes. Tener como sujetos de la investigación a buenos enseñantes ¿lo convertía en un problema perteneciente al campo de la didáctica? ¿O se trataba de un problema del campo de la formación docente? Resolver esta cuestión me implicó volver sobre, y clarificar, los propósitos de mi investigación. Dado que este trabajo no tiene como objetivos describir prácticas de enseñanza, explicar en qué consiste la buena enseñanza, desarrollar una descripción acerca de qué es ser un buen docente/buen enseñante, prescribir qué hay que hacer para serlo o cómo hay que hacer para formarlo o formular principios generales acerca de la buena enseñanza, entendemos por esto que escapa al campo de la didáctica.

El propósito general es comprender cómo se compone, cómo se forma “ese plus diferencial, ese valor agregado” que porta un maestro/a y lo/a configura como un/a buen/a docente, con el fin de recuperar experiencias personales que puedan contener un potencial formador, es decir que ayuden/sirvan a otros maestros y maestras a pensar la enseñanza y a pensarse como enseñantes a partir de sus propias trayectorias de vida. Dado este propósito entonces, pensamos que se necesitan marcos interpretativos más amplios que el de la didáctica. En este sentido, el campo de la formación docente ofrece dichos marcos interpretativos: el de la formación sistemática, el de las tradiciones presentes en la formación y en las prácticas de los

docentes, el de la experiencia adquirida en la práctica profesional y la de la historia escolar individual o biografía escolar.

Estos marcos teóricos dan cuenta de la complejidad del campo de la formación docente. La preparación de maestros y profesores no es una tarea que se termina con la formación inicial. Además de los saberes formales incorporados durante la formación inicial, la formación continua y durante el desempeño profesional, los maestros cuentan con otros saberes. Saberes que son producto de su inserción en un colectivo que los contiene, los atraviesa y los forma - el de las tradiciones presentes en la formación y en las prácticas docentes- y aquellos otros producto del paso prolongado por distintas instituciones, es decir su biografía escolar (Alliaud: 2009: 53)

4-¿Buenos docentes, señalados por quiénes? –Acerca de la definición de criterios para la selección de la muestra-

Como señalé en un comienzo, seleccionar quiénes son buenos docentes era otra cuestión que se me presentaba como un problema. ¿Quiénes los señalan así? ¿A partir de qué criterios?

A medida que se fueron resolviendo las cuestiones desarrolladas en los apartados anteriores, las respuestas a estos interrogantes fueron presentándose con mayor claridad, o al menos sin tantos prejuicios. ¿Por qué no escuchar el criterio de aquellos actores que cotidianamente transitan por las escuelas y que habitualmente refieren a aquellos buenos docentes con tanta naturalidad? ¿Por qué no entonces pedir a maestros, directores, inspectores y capacitadores que puedan señalar a maestros/as que ellos consideran buenos docentes/enseñantes? Para tomar esta decisión el aporte de dos trabajos y las orientaciones de mi directora fueron de gran importancia.

El primer trabajo es un informe elaborado por el IIPE-Buenos Aires (2000), titulado “Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes”. Uno de los aspectos que indaga la encuesta refiere a la evaluación del desempeño docente, por lo cual se incluyó “un conjunto de preguntas orientadas a indagar sobre la visión de los docentes en relación a los sistemas de evaluación de su desempeño” (IIPE, 2000:8).

En primer lugar, respecto a este tema, el informe señala que del total de la muestra con la que se realizó la encuesta –conformada por profesores/as y maestros/as- “cuatro de cada diez docentes está de acuerdo con la necesidad de encontrar mecanismos adecuados para que los mejores maestros ganen más que los demás, una cantidad similar se manifiesta en contra de

este tipo de medidas, en tanto dos de cada diez manifiesta no tener posición tomada al respecto”.(IPE, 2000: 8) En segundo lugar, entre las preguntas que aluden a la evaluación del desempeño, figura si acuerdan con el rendimiento de los alumnos como criterio de evaluación de la calidad de trabajo de los docentes, ante la cual el informe señala que “el 42,4% está de acuerdo con la idea de considerarlo como criterio de evaluación mientras que el 47% está en desacuerdo y un 10% no asume ninguna posición”. (IPE, 2000: 9).En tercer lugar, se mencionan “otros criterios alternativos” presentados para “ser considerados para la determinación de las categorías salariales”: antigüedad docente, título habilitante, evaluación periódica del desempeño personal, otros antecedentes académicos y zona geográfica del desempeño. El informe señala que “la antigüedad docente y el título habilitante aparecen como los factores mejor valorados, seguidos por la evaluación periódica de la calidad del desempeño personal. En cambio, la valoración más baja se orienta a la consideración de otros antecedentes académicos, y a la zona geográfica de desempeño” (IPE; 2000:10) (Si se mira sólo el grupo de maestros aquí el criterio zona geográfica de desempeño comparte el lugar con el de evaluación del desempeño personal y “otros antecedentes académicos” ocupa el último lugar. (IPE, 2000). En cuarto lugar -sin entrar en las consideraciones que implicaría abordar desde una lógica eficientista la relación entre “mejores maestros” y evaluación de la calidad del trabajo de los docentes, o desde una perspectiva didáctica el debate acerca de la relación entre desempeño docente y rendimiento de los alumnos-, otra cuestión que recuperé del informe, es “la opinión de los docentes respecto a las instancias más adecuadas para participar en su evaluación. Ante lo cual se señala que “casi el 75% de los docentes confían en las autoridades de la institución (director, supervisor, etc.) como instancia de evaluación. En segundo lugar y con la mitad de los docentes de acuerdo, aparecen “otros expertos y especialistas en educación”. En tercer lugar los “colegas docentes más calificados”. Un poco menos de un tercio de los docentes confían en los técnicos y expertos de los ministerios (nacional y provinciales) de educación, y en último lugar vienen los alumnos y los padres de familia y la comunidad.” (IPE, 2000:11)

El segundo trabajo que orientó la decisión acerca de cómo definir dicha selección fue el de Philip Jackson, La vida en las aulas, particularmente el capítulo 4, “Opiniones de los profesores”. En él descubrí que Jackson se planteaba una dificultad similar para llevar a cabo una investigación: cómo determinar quiénes merecían recibir el título de maestros expertos. El procedimiento decidido por Jackson y sus colaboradores para seleccionar la muestra fue el

de emplear “los criterios de los directores con el fin de identificar a un grupo de profesores”, aun reconociendo que “los directores podían discrepar en sus definiciones acerca de la buena enseñanza y que seguramente sería mínimo su conocimiento directo acerca de las prácticas de algunos docentes en el aula” (Jackson, 1994: 50)

Mi decisión fue la de imitar a Jackson en su resolución metodológica para la selección de la muestra pero teniendo en cuenta además –como surge del informe antes mencionado- la valoración que los maestros/as otorgan a los distintos actores de la vida escolar tales como autoridades, expertos y otros docentes. Así, para realizar la selección de la muestra con que se llevará a cabo este trabajo, el dialogo con algunos informantes clave - maestros, directores, supervisores y capacitadores- acerca de los criterios que utilizan para definir a un buen docente/enseñante fue fundamental para construir algunas dimensiones que nos permitan reconocer algunos atributos que, desde su mirada, portan los buenos docentes/enseñantes. Por una cuestión de espacio no me referiré a ellos, solo mencionaré algunas dimensiones construidas a partir del dialogo con algunos de dichos informantes para identificar esos atributos y avanzar en la selección de la muestra. Una dimensión está ligada a la relación que mantienen con el saber: cómo estudian para enseñar -cómo se acercan a la información y comprensión de los diversos campos disciplinarios referentes de los contenidos escolares -a partir de qué intereses-, qué conocimientos construyen a partir de ella. Otra dimensión está ligada a la relación que manifiestan con el saber acerca de la enseñanza: cómo piensan la enseñanza, cómo se piensan cómo enseñantes y qué saberes producen a partir de esa reflexión. Y una tercera dimensión está ligada a la relación que establecen entre saber y experiencia: qué saberes, qué prácticas recuperan de diversas sus trayectorias; cómo lo recuperan y qué dialogo establecen con ellas para la construcción de un saber pedagógico.

5-Buenos docentes, un concepto que busca un lugar –Acerca de un concepto central-

Una revisión del discurso pedagógico -en las tradiciones en la formación- y del discurso oficial – a través de las políticas públicas del Estado- desde la creación del sistema formador y particularmente durante las transformaciones operadas en la década de los '90, permitió analizar por un lado en qué posición ha sido ubicado y de qué modo ha sido interpelado el docente como sujeto de la formación y como funcionario de estado; y por otro, de qué modo han cargado de sentido al significante “buen docente” y cómo esto ha incidido en la construcción del imaginario social acerca de los buenos docentes.

El discurso dominante de las últimas décadas –tanto pedagógico como oficial-, difundido ampliamente por los medios de comunicación, ha colocado el acento en las limitaciones antes que en las potencialidades de los docentes. Una abundante bibliografía especializada y de divulgación señala fundamentalmente lo que el docente no es, no tiene o no hace: no es competente, no es profesional, no sabe, no tiene autoridad, no lee, no escribe, no planifica, no se capacita, y unos cuantos no más. Esas representaciones y discursos sitúan a los docentes como sujetos carentes, limitados, deficitarios, que “no saben”, “no pueden”, “no contienen”, dicho de otro modo, se les señala que no conocen lo que tienen que enseñar, que tienen dificultades para llevar adelante la gestión de la clase y que además no logran la inclusión de propios sus alumnos, a los que también –se predica- miran en términos deficitarios porque “les falta” contenidos, conocimientos previos, comprensión lectora, libros, apoyo de la familia (Rattero, 2001). Estos discursos han contribuido en la configuración de un imaginario social que supone al docente un “sujeto despolidizado, inerme y desinstrumentado, que busca protección”. (Finocchio, 2009:206)

Con la intención de salir de esa mirada deficitaria hacia los docentes y de la vereda que explica el fracaso, en mi trabajo pongo la atención en aquellos docentes, maestros y maestras, que “sí pueden”, que “sí piensan la enseñanza”, que “sí experimentan prácticas emancipadoras”, que “sí asumen en el cuidado de la infancia como un asunto político”. En esta dirección, a partir del relato de docentes sobre algunos aspectos de sus trayectorias de vida, pretendo indagar “aquello que funciona bien”, recoger experiencias de valor, comprender desde la mirada del mismo sujeto qué hace significativa a una práctica y finalmente tratar de encontrar nuevos sentidos al concepto de “buen docente”, por encima de lo que el imaginario social supone y de los significados que le otorga.

Para finalizar este apartado y volviendo a uno de los interrogantes iniciales, ¿por qué utilizar el significante “buenos docentes” como concepto y no otro?, un argumento para hablar lisa y llanamente de “buenos docentes” es porque la formación de buenos docentes forma parte de la naturaleza intrínseca de la tarea de formación. Otro argumento es porque se trata de una decisión política, es decir de un posicionamiento acerca de qué se dice con buenos docentes/enseñantes. Por esto, creemos, resulta necesario recuperar este concepto, ponerlo en tensión y utilizarlo aceptando que al utilizarlo estamos también significando con él una forma de ser docente/enseñante, es decir reconociendo unos determinados atributos.

6-La acumulación de experiencia/s en las trayectorias de vida- Acerca de algunas categorías en juego.

Una primera categoría a pensar fue la de experiencia. ¿Desde donde definirla? ¿Práctica y experiencia son lo mismo? ¿La experiencia es un cúmulo de práctica? ¿La práctica da experiencia? ¿Qué es la experiencia?

En sus prácticas pedagógicas los docentes dialogan con y se apropian de distintos tipos de saberes -disciplinares, curriculares, profesionales- a partir del saber de la experiencia (Tardif y otros, 1991). Saber que es el punto de partida para someter y convalidar en la práctica esos otros saberes. Saber que entendemos como acción y reflexión. Reflexión que está unida a la conciencia individual como el origen del conocimiento y de la acción.

Acción que no deriva de un conocimiento previo sino que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia. (Gimeno Sacristán, 1990)

A partir de entrevistas en profundidad esperamos recuperar y escuchar este saber de la experiencia en las voces de nuestros docentes, para comprender cómo se constituye este saber en saber pedagógico y cómo opera en la configuración de estos buenos docentes. De modo general, la idea de experiencia suele ligarse a aquello que un sujeto captura y aprisiona o guarda de una realidad, a una forma de ser, a un modo de hacer algo, también a una manera de vivir o conocer algo antes de toda reflexión. (Ferrater Mora, J., 1992) Siguiendo estos sentidos, abordar la categoría de experiencia me llevó a tres líneas de análisis: experiencia y saber, experiencia y ser, experiencia y hacer, las cuales no desarrollaré aquí.

Finalmente, resta referirnos a la categoría trayectoria de vida¹. Abordar el estudio de las trayectorias de vida implica no sólo tratar de comprender la vida particular de los maestros y maestras con quienes trabajaremos aquí, sino tratar de comprender la matriz en la que se configuran dichas trayectorias, nos referimos particularmente a las trayectorias sociales. Estudiar una trayectoria de vida va más allá de tratar de comprender una serie de acontecimientos en la vida de una persona, sino el modo en que las diversas relaciones son establecidas y el modo en que las posiciones son ocupadas por un sujeto en el espacio social, como señala Bourdieu “en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado” (1994:82). Entonces, para tratar de comprender la mencionada matriz creemos necesario prestar atención a las diversas relaciones que nuestro sujeto establece y estableció y/o la posición que ocupa u ocupó por un lado, en sus experiencias con el colectivo profesional del que formó y forma

parte a lo largo de las diversas etapas formativas y por otro en relación con los diversos actores y agentes con los que se conectó en su vida social más amplia, es decir en su trayectoria de vida².

5. Trayectorias, experiencias y construcción de un saber pedagógico. –Reformulación de la hipótesis inicial, nuevos propósitos, marco teórico y metodológico.

Como ya señalé anteriormente me propongo analizar las trayectorias de vida pero la pregunta aquí fue ¿qué aspectos mirar de las trayectorias de vida?. El interés fue puesto en las trayectorias sociales –puntualmente aquellos recorridos o experiencias no escolares-para identificar algunos elementos que permitan comprender cómo inciden dichas trayectorias en la formación y en la práctica de algunos maestros y maestras considerados buenos docentes y explicar qué le agrega o aporta a la composición de ese plus diferencial, ese algo que excede a la formación sistemática, esa especie de valor agregado al trabajo, dedicación, estudio, experiencia. (Abramowski, 2006). Dicho de otro modo, el propósito de esta investigación es tratar de comprender qué incidencia tienen los recorridos o experiencias no escolares en la composición de ese plus, es decir el peso de las trayectorias de vida/sociales en la configuración de los buenos docentes con el fin de dar cuenta de qué manera el estudio de estas trayectorias interpelan al campo de la formación docente. Algunos interrogantes en relación con este propósito son ¿Cómo se compone ese “plus diferencial”? ¿Cómo incide la trayectoria vivida en su conformación? ¿Cuál es la relación entre ese plus y el capital cultural y pedagógico de esos docentes? ¿Qué lugar tiene la experiencia en la construcción del saber pedagógico? ¿Qué experiencias acumuladas de su trayectoria social reconocen como formativas para su desempeño profesional?

Luego del recorrido realizado hasta aquí, se puede reformular el planteo inicial de la hipótesis de la siguiente manera: en sus trayectorias o experiencias no escolares los docentes han construido un saber que en el ejercicio profesional de la práctica docente han convertido en

² Esta noción, tomada de la obra de Bourdieu -quien la define “como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1994: 82). Completando el concepto, Novick y Benencia señalan que “las trayectorias pueden ser vistas como el resultado de acciones y prácticas que desarrollan las personas en situaciones específicas a través del tiempo, por lo que en este caso estas trayectorias sintetizan, por un lado, las estructuras de oportunidades existentes y por otro, el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades” (2001:3).

saber pedagógico. Este saber opera en la configuración de su imagen como buenos docentes/enseñantes.

A modo de mención respecto del marco metodológico, desde un enfoque biográfico narrativo, se tratará de analizar ese plus colocando la mirada en aquellas experiencias sociales, particularmente los recorridos no escolares –culturales, laborales, militantes, entre otros- que los mismos docentes -sujetos de esta investigación –reconozcan como significativos en su práctica profesional con el fin de explorar qué saberes, experiencias y experiencia le agregan a su formación docente. Entendiendo que el campo de la formación docente –en el que inscribimos el problema de esta investigación - comprende no solamente el estudio de la formación sistemática, inicial y continua-, de la experiencia formativa acumulada durante el pasado escolar (biografía escolar), de la experiencia formativa adquirida durante el desempeño profesional, sino también aquella formación incorporada durante los diversos recorridos no escolares que son recuperados a la hora de enseñar.

Finalmente resta por decir que con el estudio de la incidencia que pueden estos recorridos o experiencias no escolares en el desempeño profesional de los docentes, en su configuración como buenos docentes, se espera, al menos en esta etapa inicial, sumar algunos aportes que contribuyan a incrementar la comprensión de la práctica profesional docente y que, a la vez, se conviertan en insumos que permitan acrecentar un saber pedagógico que pueda ser útil para orientar la formulación de políticas integrales para la formación docente.

Bibliografía

Abramowski, A. (2006): “El seleccionado de los maestros”, en El Monitor de la Educación, revista del M.E.C.yT.N N° 8, 5ta época (Julio/agosto), Buenos Aires

Alliaud, A. (2003): La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles. ICCE- F.F. y L.-Tesis de Doctorado.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009): Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique, Buenos Aires.

Alvarez, Z. y Sarasa, C. (2007) La buena enseñanza en el profesorado de inglés desde la mirada de los actores. Ponencia presentada en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”- UNC, Facultad de Humanidades.

Alvarez, Z., Porta, L., Sarasa, C. (2010): “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. Eudem. Revista de Educación, UNMDP. Año 1, Nro. 1.

Bourdieu, P. (1997): Razones prácticas. Barcelona, Editorial Anagrama S.A.

Davini, María Cristina (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós, Bs.As.

Davini, M., Alliaud, A., Vezub, L. y otras (2002): De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Bs. As., Ed. Papers

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Buenos aires.

Fenstermacher G. (1989): Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En La investigación en la enseñanza, enfoques, teorías y métodos. Paidós Barcelona.

Ferrater Mora, J. (1992): Diccionario de filosofía. Tomo I. P 296. Madrid, Alianza Edit. Finocchio, S. (2009): La escuela en la historia argentina. Edhasa. Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (1990): Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Barcelona, Wimeo. (Conferencia pronunciada en: “Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”, Universidad de Barcelona.)

IPPE-UNESCO (2000): Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes. Disponible en [http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos)

Jackson, P. (2002): Práctica de la enseñanza. Amorrortu, Bs. As.

Novick y Benencia (2001): Artículo Editorial. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo N° 7, Bs. As.

Rattero, C. (2001): “Del cansancio educativo” - Artículo publicado en la Rev. El Cardo. Entre Maestros y maestros. Área didáctica. FCE. UNER Año 4.Nª

Serra, J.C. (2004): El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo A. (2009): Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad de

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

General Sarmiento. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 13, N° 1.

Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Os professores face al saber: esbozo de uma problemática do saber docente. Porto Alegre, Brasil; Teoría & Educa~ao, 4, 215

**COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM DIÁLOGO COM OS ESTÁGIOS COMO ESFERAS FORMADORAS**

Daniela Motta de Oliveira¹

C.A. João XXIII/UFJF; ESPJV/FioCruz e Núcleo Estudos sobre Trabalho e Educação da UFJF.

danimotta@acessa.com

Rosângela Veiga Júlio Ferreira²

C.A. João XXIII/UFJF - Núcleo de Estudos Sociais em/do Conhecimento e da Educação

rosangelaveiga.ferreira@uff.edu.br

Introdução

Há um consenso, no Brasil de hoje, sobre a necessidade de enfrentarmos a questão da formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. Dentre os elementos fundamentais, condutores da formação de professores, estão a formação inicial e continuada como partes integrantes da consolidação da identidade profissional docente; a vinculação da formação ao projeto pedagógico das escolas e uma matriz curricular baseada no trinômio ação/reflexão/ação enquanto aporte para a superação das práticas reprodutivistas nos processos educacionais.

Sem sombra de dúvida, a formação em nível superior tornou-se um imperativo numa sociedade que se complexificou; entretanto, a diversificação das instituições de ensino superior assumiu duas características importantes: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Tais características serão enfatizadas para a formação de professores através da utilização massiva de Educação a Distância como resposta ao imperativo do preparo dos profissionais da educação para o enfrentamento das novas demandas que se colocaram para a educação.

Centradas no discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, as políticas de formação do professor dos anos de 1990 vieram aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Não é demais acrescentarmos a esse panorama o impulso dado ao setor privado: as políticas públicas oficiais facilitaram o aprofundamento da participação da iniciativa privada na operação de instituições educativas, descentralizando o papel e a responsabilidade do Estado.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; professora do Depto de Matemática do C.A. João XXIII/UFJF; pesquisadora do *Coletivo de Estudos sobre Política Educacional* (ESPJV/FioCruz) e do Núcleo Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF. danimotta@acessa.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF; professora do Depto de Ciências Humanas do C.A. João XXIII/UFJF; pesquisadora do Grupo de *Pesquisa História Ensinada, Memória e Saberes Escolares – Cronos* -, do Núcleo de estudos de Ensino e Linguagem (NEEL) e do Grupo *Política de escolaridade em Juiz de Fora na transição do Império para a República*, do Núcleo de Estudos Sociais em/do Conhecimento e da Educação (NESCE), sendo ambos da Faculdade de Educação da UFJF. rosangelaveiga.ferreira@uff.edu.br

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Os meandros de constituição deste texto tiveram como ponto de partida a compreensão do estágio como ponto de encontro entre Universidade e Escola Básica. No caso específico da reflexão que ora fazemos está a relação, a nosso ver fundamental, entre os Colégios de Aplicação (CAp) e as Faculdades de Educação, tendo em vista que estes colégios foram criados como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura. Ao longo dos anos, o escopo de atuação dos CAp ampliou-se, na medida em que essas escolas conquistaram espaço político e acadêmico nas suas Instituições e tornaram-se referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se localizam.

Assim, ao trazer para este trabalho a discussão sobre essa articulação, através da discussão sobre as práticas de ensino e de estágio, pensamos contribuir para este debate, na medida em que é tarefa da Universidade Pública a formação dos professores para a educação básica. Mais ainda, é tarefa nossa permitir que os futuros professores compreendam as práticas cotidianas inseridas nas relações sociais que as engendram. Do contrário, tornamos o professor incapaz de constituir-se num especialista + dirigente para a construção de um projeto de sociedade e de sociabilidade diferentes do projeto neoliberal capitalista, como esperava Gramsci (2001).

Em um trabalho recente destacamos que “o papel dos CAp na formação docente está diretamente relacionado tanto à articulação entre as licenciaturas quanto entre as licenciaturas e os colégios”. (OLIVEIRA, 2011, p. 96) Defendemos também que essa via de mão dupla é fundamental para fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão nos Colégios. Sabemos que esse processo, no âmbito das relações acadêmicas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) onde existem CAp não ocorre de forma linear e tranquila. Entretanto, a desarticulação entre as escolas e as licenciaturas deve ser analisada no âmbito desses espaços visto que a discussão sobre a relação entre os diversos cursos de graduação, entre as licenciaturas e as Faculdades de Educação, por exemplo, são problemas que devem ser analisados institucionalmente, em respeito à autonomia universitária (OLIVEIRA, 2012). Por esta razão, nosso texto, embora possa generalizar as discussões e contribuir para o debate mais amplo sobre o tema, será circunstanciado ao caso específico das relações que se estabelecem entre o Colégio João XXIII da UFJF e as Unidades Acadêmicas responsáveis pela formação de professores no âmbito da UFJF.

Algumas questões impulsionam esse percurso introdutório de mapeamento do cerne da discussão: de que forma os CAp podem contribuir para a consolidação desse campo de conhecimento, que dialoga de forma efetiva com o ensino e a aprendizagem? Se o ensino, a pesquisa e a extensão sustentam-se como vértices de um triângulo equilátero num CAp tal qual

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

numa Universidade, por que ainda ocorrem descompassos nessas relações no que se refere à políticas curriculares de estágios? Por que essas instituições não efetivam lado a lado essas políticas curriculares? O que falta para a consolidação desse processo?

Defendemos a concepção de que o estágio se constitui como eixo privilegiado de formação inicial e como um campo de conhecimentos pedagógicos, que alimenta a formação continuada de professores, à medida que dialoga de forma efetiva com a Educação Básica. Acreditamos, assim como Lima (2008, p. 195), que o estágio representa “um ritual de passagem para o exercício da profissão” e que, dessa forma, permite que o futuro professor articule a teoria com as práticas pedagógicas. Se esta relação entre o que é ensinado nas Faculdades de Educação e a Educação Básica pode se consolidar a partir das reflexões e práticas que emergem de um CAp, é possível afirmar que tenha-se aí um espaço privilegiado para a efetivação dessa “passagem”, uma vez que as pesquisas caminham lado a lado com o ensino, promovendo reflexões constantes sobre a prática pedagógica de profissionais da educação.

Num esforço de responder às questões em tela dividimos este texto em três partes: na primeira, resgatamos os fundamentos da criação dos CAp, de forma geral, e do C.A. João XXIII, de forma específica, mostrando a sua articulação com a Universidade.

Na segunda, problematizamos de que maneira os CAp, de forma geral, e o Colégio João XXIII, de forma específica, podem contribuir para a consolidação de um projeto de estágio e de prática de ensino, estabelecendo um diálogo efetivo com o ensino e a aprendizagem.

Concluimos apontando para uma possibilidade de articulação da formação inicial de professores com os Colégios de Aplicação (CAp), a partir de um projeto integrado de formação docente.

O Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: histórico, possibilidades e limites

Os CAp, vinculados às IFES³, se integraram à vida universitária, como espaço de transformação e renovação da prática pedagógica e assumiram, ao longo de sua existência, a responsabilidade com o tripé ensino, pesquisa e extensão, sustentáculos do compromisso ético-político e social das Universidades. Paralelamente, estas escolas aprofundaram e consolidaram seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores extrapolando a sua vinculação

³ Os CAp são considerados pelo MEC como Unidades de Educação Básica têm no Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica (CONDICAP) um espaço comum de articulação. Além da UFJF, as IFES que abrigam CAp são: UFSC, UFRGS, UFMG, UFV, UFU, UFES, UFRF, UFF, UFG, UFRR, CEDUC, UFPE, UFS, UFMA, UFPA, UFAC, UFSC, UFRN.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

inicial como campo de estágio (OLIVEIRA, 2011, 2012). Segundo o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às IFES (CONDICAP), o compromisso dos CAP com a formação docente é a “finalidade indelével que marca a sua identidade” (CONDICAP, 2011, p. 2).

O Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi criado em 1965, pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, como uma escola de experimentação, demonstração e aplicação, para atender aos estudantes das licenciaturas enquanto campo de pesquisa e para a realização de estágios supervisionados. Inicialmente, a Escola contava com a 1ª série ginásial (atual 6º ano) e 23 estudantes. Após a Lei nº 5692/71, o Ginásio tornou-se Colégio de Aplicação João XXIII, mantendo apenas as quatro séries finais do então 1º grau. A Reforma Universitária tornou o Colégio Órgão Anexo à Faculdade de Educação da UFJF⁴.

Entretanto, com a separação político-administrativa da Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação passou a ter direção própria, desvinculando-se da Faculdade e tornando-se responsável por suas próprias políticas acadêmicas e de gestão de pessoal. Podemos inferir que esta separação política, importante para a consolidação do Colégio enquanto espaço de produção de conhecimento, ensino e extensão, implicou também um distanciamento pedagógico, o que, a nosso ver, concretizou um dos dilemas que Saviani (2009) problematiza: a separação entre a forma e o conteúdo.

A Portaria nº 584, de 28 de novembro de 1989, vinculou administrativamente a Escola à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação e, em 1998, a escola adquiriu o status de Unidade Acadêmica da UFJF. Ao longo da sua história, muitas mudanças importantes aconteceram: foram implantadas as séries iniciais do Ensino Fundamental (1980), o Ensino Médio propedêutico e Normal (1992), o Curso de Educação de Jovens e Adultos (1997), o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar (2000), o curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental (2012).

Enfatizamos, assim, o papel do C.A. João XXIII na formação de professores: em primeiro lugar, como campo de estágio curricular para as licenciaturas da UFJF; em segundo, porque atuou, efetivamente, na formação inicial docente, oferecendo o curso Normal. E, em terceiro lugar, na formação continuada de professores, através da proposição e realização de cursos de Especialização na área de formação do professor das séries iniciais; da oferta de cursos de Aperfeiçoamento de Professores, como o curso de Extensão “Formação dos Professores da Rede Municipal de Ewbank da Câmara” e do programa GESTAR II – Gestão da Aprendizagem Escolar, política pública do

⁴ Cf. CAp João XXIII. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>>. Acesso em: 1 abr. 2009.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ministério da Educação para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano.

Podemos destacar, também, a atuação na formação de professores que se concretiza através da pesquisa. Cabe mencionar que muitos professores do Colégio hoje se vinculam a Núcleos de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFJF e/ou de outras Faculdades, o que não só aproxima essas instituições como indica que a possibilidade de um projeto comum não seja tão utópico. Além dessas ações diretas, podemos assinalar também a participação de nossos professores em diferentes cursos de qualificação docente para as redes públicas estadual e municipal, e também na Pós-Graduação *stricto e lato sensu* da UFJF. Apesar dessa possibilidade de formação, acreditamos ser, sobretudo, na função primeira do CAp – o estágio curricular –, e nas práticas de ensino das licenciaturas de forma geral, e do curso de pedagogia, de forma particular, que o papel do CAp João XXIII pode ser ampliado, conforme pretendemos discutir neste trabalho.

Desafios para a formação de professores

Por ser o estágio um momento de fundamental relevância para a formação inicial, constitui-se, para fins das reflexões apontadas neste artigo, num tema a ser entendido e problematizado pelas diferentes instâncias sociais que respondem pela formação de professores.

Ao discutir a formação dos professores, Saviani (2009) apontou que a ampliação do patamar de escolaridade dos professores ao nível superior permitiria esperar um preparo profissional sustentado numa sólida cultura pedagógica. Entretanto, o autor alertou para “o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas” (SAVIANI, 2009, p. 150) dada a consagração, em nosso país, de uma estrutura no nível do ensino superior que justapõe duas unidades acadêmicas na tarefa de formar seus professores: “o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação”. (SAVIANI, 2009, p. 150)

Essa preocupação é agravada quando analisamos as normatizações e recomendações nacionais para a educação brasileira e para a formação de professores, centradas na flexibilização da gestão pedagógica, na reafirmação da autonomia escolar e na diversidade curricular, apontando para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais “contemporâneo” para reger as relações entre as administrações dos sistemas e as unidades escolares, sustentáculos das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 (OLIVEIRA, 2011). A reforma da formação de professores

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

para a educação básica tornou-se “um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola” (BRASIL, 2001, p.17).

A culpabilização dos professores pelo fracasso escolar dos seus alunos devido à sua “incapacidade”, que é consequência da “má formação” inicial, justificaram uma série de medidas políticas, incluindo-se a avaliação dos professores através dos resultados dos estudantes em exames em larga escala e até mesmo a certificação dos professores através de exames que atestem a sua competência, além da proliferação de programas de formação continuada, em serviço e a distância.

Como esse movimento político atinge a escola de forma efetiva, aos profissionais da educação exige-se uma qualificação cada vez maior e que possibilite minimizar as inúmeras contradições que emergem desse cenário. E, com efeito, a formação inicial, oferecida nas Universidades, é amplamente criticada inclusive pela mídia.

Evidentemente, não cabe aos cursos de formação de professores a superação dos problemas mais candentes que essa nova forma de ser, pensar e agir que se instalou na sociedade trouxeram. No entanto, pensamos que cabe à Universidade a constituição de uma formação inicial crítica, a partir da troca que se configura “na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 92). Ou seja, é preciso resgatar o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, de forma que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, análogos a qualquer processo formativo (SILVA JÚNIOR, 2003). Para tal, torna-se mister uma integração mais efetiva entre essas instituições para pensar políticas de estágio e de prática docente, objetivando que estes espaços não se tornem uma nova justaposição de unidades acadêmicas responsáveis pela formação, conforme sinalizado por Saviani (2009).

Neste sentido é que consideramos o CAp como o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, onde as possibilidades de consolidação e reflexão sobre a educação e os processos de ensino-aprendizagem podem ser vividos, experimentados e analisados de forma efetiva.

Retomando nossa reflexão inicial, o estágio e a prática de ensino são aqui compreendidos como decorrentes de um ambiente educacional que valorize a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a interação, o aprofundamento das questões políticas, metodológicas, sociais, éticas e culturais. Certamente, a essa discussão subjaz o debate em torno de concepções de sociedade, de educação, de formação, enfim, de sociabilidade, que somente num ambiente universitário seremos capazes de aprofundar.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Se é fato, como observou Saviani (2009), que um dos principais dilemas da formação diz respeito à atual estrutura dos cursos de formação de professores, em especial as Licenciaturas, onde ocorrem a fragmentação e a separação, durante a formação, das “disciplinas de conteúdo específico’ das ‘disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional’, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo” (ANFOPE, 2004), é preciso encontrar novos caminhos para superar esse problema.

Neste caso, significa, a nosso juízo, adotar, com a Anfope (2004), a docência como base da identidade profissional de todo professor, como trabalho pedagógico. Desta maneira, torna-se um princípio fundamental, na formação do futuro professor, assumir uma postura incisiva em relação à produção de conhecimento, não se reduzindo a unidade entre teoria e prática a uma simples justaposição de disciplinas em uma matriz curricular. Admitir essa postura implica atribuir maior ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação, bem como no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas (OLIVEIRA; RABELLO; PENCHEL, 2008).

Acreditamos ser importante minimizar o distanciamento entre IFES e CAp, entendendo serem as práticas de estágio um eixo articulador que pode mais do que efetivar essa aproximação, trazer caminhos outros para pensar a formação inicial. O que propomos é a realização de um planejamento coletivo, que focalize potências de ambas as instituições formadoras para, talvez, ampliar as possibilidades de aprendizagens profissionais que a escola básica pode proporcionar à formação desses estagiários. De acordo com Lima (2008, p. 201)

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos.

Assim, o papel dos Colégios de Aplicação se torna fundamental para os cursos de licenciatura nas IES nas quais existe. Essas considerações são imprescindíveis para retomarmos o papel dos CAp na formação dos professores, no sentido de buscarmos a superação dos dilemas da formação e aprofundar a discussão sobre qual é a nossa atuação nesse contexto. Em outras palavras, como podemos contribuir para recuperar a ligação entre os aspectos que caracterizam o ato docente, e a teoria que sustenta essa atuação, ou seja, a práxis pedagógica.

Construindo uma articulação entre o Colégio de Aplicação e a formação dos professores

Na perspectiva de construção de uma proposta de estágio curricular que articule as licenciaturas e o CAp, podemos apontar alguns elementos fundamentais para que esta possibilidade possa se tornar mais concreta.

O primeiro elemento diz respeito a pensar **o estágio como espaço de construção do conhecimento** no processo de formação dos professores (SANTOS, 2005). Significa apostar na possibilidade de que o estágio se constitua tanto na dimensão do fazer – a prática – como na do pensar – a teoria e a produção do conhecimento. Nesse movimento, a articulação entre teoria e prática ganha corpo e pode sustentar, inclusive, pesquisas sobre como esse olhar do estagiário pode ajudar a entender dinâmicas instituídas na e pela escola. (GARCIA, 1998) Trata-se de um diálogo que pode ser operacionalizado por meio de uma articulação mais efetiva entre Universidade e CAp, conforme discutimos em outros momentos deste texto.

Um segundo aspecto que assumimos com Santos (2005) é pensar o estágio como **elemento articulador no currículo do curso de formação de professores**. As políticas de estágio, tal qual são desenvolvidas atualmente, em sua maioria, colocam o estagiário como um elemento passivo do processo de relação com a escola. Nesse ínterim, ocorre um distanciamento entre teoria e prática uma vez que o estagiário pode aprender, por meio de uma observação sistematizada, mas não ensinar pelo que percebe das relações ali instituídas. Trata-se de um liame muito sutil que separa as relações entre o processo de formação inicial e continuada, apontando, dessa forma, para a necessidade da efetivação e manutenção de um diálogo mais preciso entre a Universidade e a Escola Básica. Mais uma vez, sinalizamos que pode ser o Colégio de Aplicação um local privilegiado para o estabelecimento de um diálogo efetivo entre os cursos de formação e a efetivação de sentidos outros para a interação entre ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, não é de menor importância sinalizar que as diferentes etapas do estágio (observação, participação, regência, entre outros), precisam ser discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial, mas também no âmbito do CAp. O trabalho desenvolvido no Colégio não é, e nem pode ser, por exemplo, a reprodução dos livros didáticos ou a prática pela prática, uma vez que nesta escola se efetivam ações sustentadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão (OLIVEIRA, 2011). Menos ainda, a escola não pode se colocar como um mero “receptáculo” de alunos do ensino superior, que entram e saem da instituição sem que ocorra uma troca entre estes, os docentes, alunos da escola e os professores do ensino superior responsáveis pelos estágios e práticas. Afinal, trata-se de uma instituição de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ensino que abarca, por meio da tríade que caracteriza a Universidade, a consolidação de um compromisso social.

O CAp da UFJF tem esse compromisso social renovado anualmente. A escola oferece, a cada ano, através de sorteio público, vagas para quatro grupos de alunos do primeiro ano do ensino fundamental e para o preenchimento de alunos para as vagas disponíveis nas suas demais séries da Educação Básica e da EJA. Da mesma forma, a cada ano a escola reafirma seu vínculo com os cursos de licenciatura da UFJF, oferecendo orientação e campo de estágio para os novos alunos que estão se formando.

A contribuição na formação inicial e continuada de professores é também destaque: a escola tem cerca de 100 bolsistas atuantes em diferentes projetos de Treinamento Profissional, envolvidos nos vários trabalhos desenvolvidos pelos professores da escola; um número ainda pequeno, mas crescente, dada a qualificação iminente do corpo docente, de bolsistas de Iniciação Científica, participando de pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Colégio, que se inserem em diferentes Núcleos de Pesquisa vinculados à Faculdade de Educação e/ou outras Unidades Acadêmicas. E os alunos da graduação têm as portas abertas para realizarem seus estágios, sendo hoje em torno de 400 acadêmicos convivendo cotidianamente na escola.

A descrição deste panorama de atividades realizadas simultaneamente permite-nos propor a discussão do papel do estágio como potência articuladora de novos sentidos para o currículo da formação inicial. Isso porque diz respeito à importância que é dada, na organização curricular dos cursos de formação de professores, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer sem perder de vista a pesquisa, que é aqui entendida como parte integrante e indispensável da formação do professor.

A relação entre a Universidade e a Escola Básica seria outro elemento a ser considerado. Assim, o estágio pode estabelecer uma relação mais efetiva entre escolas e universidades, rompendo o distanciamento histórico entre a produção de conhecimento da Universidade e o que efetivamente é desenvolvido nas escolas. Esta relação de reciprocidade retoma, assim, a ideia de que é através do estágio que ocorre a articulação entre a teoria e a prática. Isso significa colocar em prática uma nova postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino (ANFOPE, 2004).

E aqui, chamamos a atenção para um aspecto importante: pensar a organização curricular dos cursos de formação sem a participação dos CAp empobrece os cursos, posto que, objetivamente, é nele que se constitui um espaço da concretização do cotidiano da escola dentro da

Universidade. Sendo assim, acreditamos que é preciso termos claro que o Colégio de Aplicação, por ser Unidade Acadêmica, tem responsabilidade com a formulação e proposição de projetos, políticas e programas educacionais e também com a formação dos futuros professores (OLIVEIRA, 2011, 2012).

Temos clareza de que o *locus* da formação dos professores são as Faculdades de Educação das Universidades Públicas; entretanto, defendemos que as Faculdades não podem pensar essa formação sem contar com a experiência e a contribuição dos CAP, para a formação dos futuros professores que passam por eles. Esta contribuição não pode ser apenas a “recepção de estagiários”, mas sim uma verdadeira possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico que torne esta relação mais efetiva tanto para a formação inicial desses professores quanto para práticas de ensino que subsidiarão seus campos de trabalho.

Considerações finais

[...] não se trata de proclamar uma utopia e dizer: “nós temos uma fórmula, graças a esta fórmula vamos produzir a nova escola, e esta vai gerar a nova sociedade que, por sua vez, formará a nova geração”. Isto tudo é conto da carochinha. (FERNANDES, 1989, p.174)

Chamamos atenção, neste momento de nossas reflexões, para o fato de que, com base no que discorremos no corpo deste texto, o Colégio de Aplicação pode se constituir, ao abarcar os estagiários por meio de um diálogo mais efetivo com a Universidade, como um espaço de encontro das demandas de estudantes, de formadores/professores e dos estagiários. Partindo dessa premissa, o que se coloca aqui em debate é como poderíamos operacionalizar práticas de estágio que possibilitassem uma reflexão mais efetiva com o cotidiano da escola. Entretanto, este é um desafio que não podemos enfrentar sozinhos; parafraseando Fernandes (1989), não temos a fórmula mágica para a solução destas questões.

Nossa atuação como professoras de um CAP aponta para a necessidade de uma relação mais profunda entre Universidade e Colégio de Aplicação, uma vez que recebemos um número significativo de estagiários e não conseguimos ter a noção de totalidade das atividades por eles realizadas no interior da instituição, assim como eles, na maioria das vezes, também não conseguem apreender informações mais precisas sobre a escola.

A questão desafiadora para minimizar esse distanciamento seria a de articular um projeto de escola que pense coletivamente outra cultura de formação de professores, aqui entendida como a constituição de espaços coletivos de trabalho que viabilizem reflexões sobre constâncias,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

permanências e inovações de práticas pedagógica em diálogo com estagiários e professores no decorrer de sua formação.

O desafio seria o de pensar uma mudança qualitativa, desde a formação inicial, e não na criação de mecanismos de controle e enquadramento, atuando efetivamente em consonância com um projeto de escola numa perspectiva que articule, simultaneamente perspectivas macro e micro de diálogo com as políticas públicas de formação existentes.

O que propomos aqui não é a consolidação de práticas de estágio para estagiários, mas sim com os estagiários. Acreditamos, sobretudo, que uma formação inicial discutida coletivamente, por diferentes esferas públicas de ensino que se responsabilizam socialmente por ela, abarca em si um projeto que pode ser pensado e problematizado em seus limites e potencialidades.

Sem dúvida alguma, falta, ainda, uma articulação maior com as licenciaturas e com o curso de Pedagogia. Espaço e disposição, não faltam. Se temos hoje um reconhecimento político em nossa Universidade, necessitamos ampliar o reconhecimento acadêmico, o que certamente está ocorrendo com o alto investimento na formação dos professores dos CAP na pós-graduação *stricto sensu*.

Lembramo-nos sempre que, para democratizar a sociedade, para difundir a filosofia da práxis, segundo Gramsci (2001) é preciso construir uma escola unitária, onde todos podem ter acesso ao conhecimento e se tornar intelectuais. E, para isso, precisamos ter professores com sólida formação geral e específica, capazes de pensar e agir autonomamente. Assumir essa perspectiva, para o CAP João XXIII, significa contribuir não somente para a formação dos professores mas também, e sobretudo, na formação das crianças, jovens e adultos que são os seus alunos e que, em última instância, são o centro e a finalidade da sua existência.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Políticas Públicas de Formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior.** Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União** Brasília, DF: 10. Dez.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 24 jun. 2012.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. **História do Colégio.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>>. Acesso em: 1 abr. 2009.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

CONDICAP. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. **Os Colégios de Aplicação das IFEs no Âmbito da SESU/MEC**, 2011. Mimeografado.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, D. M. de. O papel dos colégios de aplicação na formação de professores.

Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 13, n.1, p. 95-102, 2011.

_____. Reestruturação dos CAp e outras medidas governamentais. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano xxi, n. 49, p.71-81, jan. 2012.

OLIVEIRA, D. M.; RABELLO, S. H. dos S.; PENCHEL, M. do C. **O ensino de Ciências e Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental**: uma conexão possível. Projeto de Treinamento Profissional. C.A. João XXIII/UFJF. Juiz de Fora, 2008. Mimeografado.

SANTOS, H. M. dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005 Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. CD ROM.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reformas de Estado e da educação e políticas públicas de formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 78-93, set./out./nov./dez. 2003.

O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS¹

Talita Santos de Oliveira²
Silvia Cristina Yannoulas³
tatalitadeoliveira@gmail.com

Introdução

Embora não esteja contemplada como parte da seguridade social brasileira, a política educativa⁴ recebe na Constituição Federal de 1988 status de política social de extrema relevância. Conforme estabelecido no sexto artigo do capítulo II, a educação conjuntamente com o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, integra o rol dos direitos sociais. No texto constitucional, a educação recebeu um capítulo próprio (o III), e sendo reconhecida como direito público subjetivo constitui dever do Estado garantir seu acesso universalmente a todos os cidadãos. E ainda, atuar na destinação de recursos suficientes para seu bom funcionamento e democratização.

A expansão e a consolidação da educação pública de qualidade dependem do crescente investimento do Estado em ações voltadas para melhoria da rede pública de ensino e para formação das profissionais da educação⁵, especialmente da trabalhadora professora que tem recebido novas

¹ Originalmente, o artigo foi aprovado na disciplina sobre orçamento e financiamento das políticas sociais, ofertada no contexto do Programa de Pós-graduação em Política Social – PPGPS, no ano de 2011, pelo professor Evilásio Salvador, a quem agradecemos seus valiosos comentários. Pelo predomínio de mulheres na categoria profissional e pela importância da docência nas atividades econômicas das mulheres, nesse texto optamos por utilizar o gênero gramatical feminino para fazer referência ao conjunto da categoria profissional (ver YANNOULAS 1996 e 2011). Apenas mantivemos o gênero gramatical masculino nos nomes dos programas ou nas citações diretas.

² Formada em Serviço Social pela Universidade de Brasília - UnB. Mestranda do Programa em Política Social da UnB. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação – TEDis.

³ Formada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, com Mestrado em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina – FLACSO/Argentina, Doutorado em Sociologia pelo Programa Conjunto FLACSO/Brasil – Universidade de Brasília, realizando atualmente pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa em Política Social da UnB. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação – TEDis.

⁴ As *políticas educativas* “... podem ser definidas como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação. Essas políticas aplicam-se a um domínio tanto mais vasto na medida em que se assiste, desde a década de 1970, a uma avalanche de reformas que visam elevar e aprimorar o nível geral de instrução da população, assim como estender o domínio de conhecimentos transmitidos pelas instituições escolares” (ZANTEN, 2011, p. 640).

⁵ Incluímos aqui a todas as pessoas que trabalham nas escolas, contemplando as seguintes categorias: Gestor (diretor/a e vice-diretor/a), Gestor de Apoio (supervisor/a pedagógico e supervisor/ administrativo/a), Escrituração e Expediente

demandas profissionais diante da universalização da educação básica e outras questões decorrentes da atual regulação do trabalho docente (ver OLIVEIRA 2000, 2004 e 2011).

O objetivo deste artigo é analisar as ações do Ministério de Educação (MEC) destinadas à formação inicial e continuada das professoras, principalmente as da educação básica, no contexto de financiamento da política social de educação. Para tanto está organizado em duas partes, à exceção das considerações finais.

A primeira seção faz um resgate da legislação sobre financiamento da política de educação, enfocando o período posterior a Constituição Federal de 1988. Descreve a questão da regulamentação dos recursos destinados ao financiamento dessa e ressaltar a importância do aspecto da vinculação constitucional para sua concretude.

Na última seção deste artigo são apresentados diagnósticos relativos à formação de professoras na América Latina, enfocando o caso brasileiro e analisadas as ações orçamentárias do MEC destinadas à formação de professoras no período de vigência do Plano Plurianual 2008-2011. A ênfase é dada na formação das professoras da educação básica, que inclui os níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O percurso teórico-metodológico realizado valeu-se da metodologia de análise de políticas e programas sociais, com destaque à dimensão do financiamento. Para o levantamento dos dados utilizamos da técnica de análise documental a partir dos Relatórios de Avaliação do PPA 2008-2011, dos Relatórios de Gestão do MEC e das respectivas Leis Orçamentárias Anuais (LOAs), e de consultas a base Siga Brasil.

Breve histórico sobre o financiamento das políticas educativas

O financiamento das políticas educativas está presente em textos constitucionais brasileiros desde 1934, quando primeiramente foi estabelecido que os Estados deveriam aplicar no mínimo 20% da renda resultante dos impostos na implementação dos sistemas educacionais, enquanto a União e os municípios participariam com o investimento mínimo de 10%. Essa carta constitucional reflete um espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatários. Incumbe à

Escolar (Secretário/a, apoio técnico), Coordenação Psicopedagógica (coordenador/a pedagógico/a, orientador/a educacional, psicólogo/a escolar, psicopedagogo/a, professor/a da sala de recursos, professor/a da sala de integração inversa, professor/a da classe especial TGD), Conselho de Classe (professor/a em atividade dentro e fora da sala de aula), e Apoio Técnico Pedagógico Administrativo (conservação e limpeza, serviços gerais, portaria, vigilância, copa e cozinha, assistente administrativo, monitor, bibliotecário, fonoaudiólogo, nutricionista, assistente social).

União a competência de traçar as diretrizes da educação nacional, coloca com ênfase a educação como direito do cidadão, e é a primeira a estabelecer uma vinculação de recursos exclusivos para educação (ensino primário e obrigatório) (CURY, 2007).

Este princípio de vinculação constitucional de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino foi diversas vezes enfraquecido ou suprimido durante o período republicano brasileiro, pois não foi consagrado nas constituições de 1937, 1967 e 1969 (essa última impôs vinculação exclusivamente aos municípios, ver CURY, 2007).

A promulgação da Constituição de 1988 não só retomou esse princípio, como também redefiniu a parcela mínima obrigatória dos gastos com educação para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Estabeleceu ainda a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre as três esferas poder público (MEC, 2000; ABRAHÃO, 2005).

No entanto, os impasses que se colocam ao orçamento e ao financiamento da política de educação não se esgotam com essas iniciativas. No atual cenário, as políticas educativas são amplamente atingidas como a grande maioria das políticas sociais. As reformas educativas acompanham os preceitos da reforma do Estado, que passa de um Estado educador, responsável por ser o provedor dos serviços de educação, a um Estado avaliador, que foca sua atenção nos processos de avaliação e legitimação das instituições que oferecem o serviço (YANNOULAS et al. 2009, e 2011).

Essa crise do Estado não é só política, mas principalmente fiscal e se manifesta claramente no financiamento das ações de educação na medida em que este tende a limitar cada vez mais sua participação nos gastos públicos sociais. Um exemplo disso é a meta de investimento do Plano Decenal de Educação, de 7% do PIB na função educação até o ano de 2010, que não tem sido atingida, ficando ao redor de 5% (GARCIA, 2011:395). Segundo Garcia (2011), até o estabelecimento desta meta foi um processo de intensa luta em defesa do direito à educação e da eliminação do contingenciamento de recursos, instituído via Desvinculação de Receitas da União (DRU).

A Formação das Professoras e as ações do MEC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) conferiu especial destaque às profissionais da educação ao reconhecer a importância de sua formação inicial e continuada e a necessidade de sua valorização e aperfeiçoamento profissional no interior do Sistema Nacional de Ensino.

Os programas e ações que fomentam e viabilizam a capacitação e formação continuada das professoras se tornam necessários para a garantia de um ensino de qualidade, na medida em que essas profissionais desempenham papel preponderante nos esforços para se atingir a equidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas (MEC, 2000).

De acordo com o Boletim da Educação na América Latina, “Quantidade sem Qualidade”, lançado pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) em 2006, a formação de professoras nesses países é deficitária. Aproximadamente 75% das professoras do ensino fundamental possuem a formação mínima exigida, e esta média está bem abaixo da global.

Esse quadro pode ser parcialmente explicado por dois fatores essenciais: em primeiro lugar, o crescimento acelerado no número de matrículas efetuadas, desacompanhado da implantação de programas de capacitação e formação continuada para professoras; e por último, a falta de incentivo à prática docente diante do intenso processo de precarização do trabalho manifesto especialmente nessa profissão (KUENZER, 1998).

No caso brasileiro, o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, revelou que 68,4% das professoras da educação básica brasileira possuem nível superior completo. Dentre os outros 32,6%, que possuem somente o nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (INEP, 2009: 26). Embora a LDB enfatize a necessidade da formação de professoras em nível superior, a formação de nível médio ainda está presente, e se faz necessária, em muitas regiões do país (PNE, 2001).

Infelizmente, essa má formação das profissionais da educação tende a contribuir para reprodução de inúmeras desigualdades sociais presentes também no sistema educacional. É o caso dos estados mais pobres da Região Nordeste do Brasil, onde há baixa proporção de professores com formação superior. Constata-se a relação direta entre os elevados índices de pobreza e a baixa qualificação das professoras. As crianças em situação de pobreza, apesar de serem as que mais necessitam de professoras com alta qualificação, tem a menor probabilidade de obtê-las (PREAL, 2006).

Em paralelo às debilidades da formação docente na América Latina surgem, no contexto global, as reformas educacionais, preconizadas pelos organismos internacionais como requisitos

para expansão da universalidade e garantia do direito à educação. Essas reformas não só provocam alterações profundas nos parâmetros curriculares de ensino, como também impõe à profissional docente a necessidade de formação contínua e atualizada às novas tecnologias do mundo do trabalho (GATTI, 2008; OLIVEIRA, 2004).

É nesse contexto que se consolidam as políticas educativas direcionadas à formação inicial e continuada das professoras brasileiras, enviesadas pela pressão das reformas educacionais e pela tentativa de compensação à formação profissional precária. Gatti (2008) afirma que essa configuração é particularmente brasileira, e ainda acrescenta que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008: 61).

Uma parte considerável desses programas de formação e capacitação, oferecidos no âmbito das três esferas de governo, se utilizam das modalidades de educação à distância e semipresencial, em conformidade com a LDB e com intuito de obter maior adesão das profissionais que se encontram em exercício. O MEC tem atuado no desenvolvimento de diversos programas desse tipo visando contemplar tanto as demandas dessas profissionais como as necessidades do atual Sistema Nacional de Ensino.

Entre 2007 e 2008, os gastos do MEC com ações voltadas para a capacitação e a formação das profissionais da educação cresceram consideravelmente. De R\$ 86,3 milhões em 2007, subiram para R\$ 423,1 milhões no ano seguinte, em valores reais, deflacionados pelo IGP-DI (IPEA, 2009). Esse crescimento de quase 260% pode ser atribuído à introdução do Plano Plurianual 2008-2011, que reorganizou essas ações orçamentárias espalhadas entre os diversos programas finalísticos do MEC e redefiniu as metas financeiras para sua viabilização.

A maior parte destas ações tem como público alvos docentes da educação básica porque, além desse nível ser prioridade para a política de educação, há uma parcela correspondente a 6,3% das professoras que ainda não possuem a formação mínima exigida pela LDB (INEP, 2009). Em termos numéricos, 119.323 professoras das redes de ensino brasileiras não têm habilitação para o exercício do magistério, dentre as quais, aproximadamente 13% apenas cursaram o ensino fundamental (INEP, 2009: 26).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Até 2007, a maior parte dos gastos em ações de formação das professoras deu no contexto do Programa de Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica (IPEA, 2008). Neste mesmo ano, o programa recebeu R\$ 94 milhões para subsidiar: a concessão de bolsas a formadoras e cursistas (R\$ 19,9 milhões), o fomento à Rede de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (R\$ 9,6 milhões), a execução dos programas ProLicenciatura e ProInfantil, destinados às professoras sem a habilitação exigida em lei, e outras ações.

Para a análise que se constrói neste artigo, serão consideradas as ações orçamentárias⁶ destinadas à formação inicial e continuada das docentes, dando enfoque àquelas que se referem às profissionais da educação básica, redefinidas no âmbito dos programas Brasil Escolarizado (1061) e Qualidade na Escola (1448) pelo PPA 2008-2011.

A tabela 1 abaixo apresenta os valores liquidados⁷ no contexto desses dois programas no período de vigência do PPA. Em seguida, a tabela 2 demonstra o volume de recursos reservados às ações destinadas a capacitação e formação das profissionais da educação.

Tabela 1—Programas Brasil Escolarizado e Qualidade na Escola no período de 2008-2011 (Valores em bilhões R\$, deflacionados pelo IGP-DI)

Código	Programas	2008	2009	2010	2011
1061	Brasil Escolarizado	8,9	11,1	16,1	19,5
1448	Qualidade na Escola	1,6	1,7	2,7	3,5
Total		10,5	12,8	18,8	23

Fonte: Siga Brasil
Elaboração Própria. Ano 2012.

Durante o período considerado, nota-se um crescimento, em relação ao primeiro ano, de pouco menos que 25% no ano de 2009 e de quase 50% no ano de 2010. Todavia, quando analisadas no contexto do orçamento do MEC, essas ações não mostram variação, pois correspondem a cerca de 4% no total das despesas de ambos os anos. Em 2009, as despesas dos Programas Brasil Escolarizado e Qualidade na Escola totalizaram R\$ 12,8 bilhões, executadas majoritariamente

⁶ A ação orçamentária é uma operação que envolve a produção de bens ou serviços cuja finalidade é atender aos objetivos de determinado programa de governo. As ações são classificadas em *atividade*, *projeto* ou *operações especiais* (MPGO, 2011).

⁷ É mister ressaltar que a liquidação é o segundo estágio da execução orçamentária de uma despesa pública, posterior à etapa de empenho, e consiste na sua verificação como direito adquirido pelo credor por meio de títulos e documentos comprobatórios do crédito. Este só será efetivamente repassado ao credor após expedição da ordem de pagamento, terceiro estágio do processo de execução orçamentária (Lei nº 4320/1964). Consideramos, para fins dessa análise, os valores liquidados e não os valores pagos.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

dentro do orçamento do MEC⁸. Esse valor foi de R\$ 18,8 bilhões no ano de 2010 (LOA, 2009; LOA 2010).

Tabela 2 – Gastos do MEC com formação e valorização das profissionais de educação no período de 2008 – 2011 nos Programas Brasil Escolarizado e Qualidade na Escola (Valores em R\$ milhões, deflacionados pelo IGP-DI)

Ações Orçamentárias	2008	2009	2010	2011	Variação 2008- 2011	Participação %	
						2008	2011
Concessão de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	0	15,4	84,8	157,3		0	16,5
Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica	153,8	212,5	417,4	547,7	356,1%	36,5	59,5
Formação em Serviço dos Funcionários da Educação Básica	3,5	0,9	2,6	0		0,8	0
Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica	30,9	40,1	52,2	48,2	55,9%	7,5	5,5
Formação para Gestão das Ações Educacionais e Controle Social	2,8	4,8	5,6	9,1	325%	0,7	1
Capacitação e Formação Inicial e Continuada à Distância de Professores e Profissionais para a Educação Pública	232,1	274,1	245,1	159,3	- 31,3%	54,5	17
Concessão de Bolsas de Cooperação Internacional para o aprimoramento dos Profissionais da Educação Básica	0	0	3,1	5,2	67,7%	0	0,5
	423,1	548	811	927	219%	100	100

Fonte: Siga Brasil. Elaboração Própria. Ano 2011.

O volume de recursos previstos no PPA 2008-2011 para o desempenho dos Programas Qualidade na Escola e Brasil Escolarizado, da ordem nominal de R\$ 61,1 bilhões, representa 38,4% da previsão de dotação de recursos para todos os programas finalísticos, a cargo do MEC durante o período (IPEA, 2011). Só nos dois primeiros anos de vigência do PPA, esse dois programas tiveram uma execução de despesas liquidada em R\$ 23 bilhões (LOA, 2008; LOA, 2009). Juntos, esses dois programas, relacionados à educação básica, foram responsáveis por 35,2% da execução financeira do ministério no período (IPEA, 2011).

Todavia, a crescente participação desses programas no orçamento do MEC não tem significado igual incremento nas ações de formação das profissionais da educação básica.

Embora iniciativas voltadas à formação de professores possam ser viabilizadas também por rubricas orçamentárias de caráter mais geral, o fato é que aquelas específicas para essa finalidade consumiram, em 2009, menos de 3% dos recursos executados pelos programas orçamentários finalísticos do MEC destinados à educação básica (IPEA, 2011:141).

Segundo o Relatório do PPA 2008-2011, referente ao ano base 2008, 263 mil profissionais foram beneficiados no âmbito da ação (6333) *Apoio à Capacitação e Formação Inicial e*

⁸ Os recursos do programa Brasil Escolarizado também contam com uma pequena participação do Ministério da Defesa correspondente a aproximadamente 0,01% do orçamento final do programa em todos os anos.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Continuada de Profesores e Profissionais da Educação Básica, do Programa Qualidade na Escola, cuja meta inicial era atender 51.473 profissionais. As despesas dessa ação totalizaram um montante de R\$ 30,9 milhões (TABELA 2), o que corresponde a um gasto per capita de aproximadamente R\$ 117,7.

Ainda em 2008, o Programa Brasil Escolarizado, no âmbito da ação orçamentária (8429) *Capacitação e Formação Inicial e Continuada à Distância, de Professores e Profissionais para a Educação Pública*, que movimentou um gasto total em torno de R\$ 232,1 milhões (TABELA 2), financiou a infraestrutura de instituições públicas de ensino superior e dos pólos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A meta inicial de capacitar 91.033 profissionais foi superada em cerca de 180%, tendo atingido o total de 255.274 profissionais capacitados (IPEA, 2010).

O desempenho dessas ações, que pareceu aparentemente otimista no ano de 2008 se diversifica um pouco no ano de 2009. Segundo aponta a tabela 3, os gastos da ação orçamentária (8429) *Capacitação e Formação Inicial e Continuada à Distância, de Professores e Profissionais para a Educação Pública*, variaram em torno de 15% em relação ao ano anterior, contudo o número de docentes que aderiu à formação foi bem menor. O que justifica a variação do gasto per capita em 58% em relação ao ano de 2008.

Já na ação (6333) *Apoio à Formação Inicial e Profissionais da Educação Básica* a ampliação do número de alunas em formação não foi acompanhada da manutenção do mesmo padrão de gastos per capita que no ano de 2008, embora o programa tenha recebido um incremento no valor de R\$ 9,2 milhões (TABELA 2).

Denominação	Gastos	Nº alunos	Varição do gasto per capita em relação a 2008
(8429) Formação Inicial e Continuada à Distância	274,1	129.474	58%

Tabela 3 – Desempenho das principais ações destinadas à formação das profissionais da Educação Básica no ano de 2009 (valores em milhões R\$ deflacionados pelo IGP-DI)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

(6333) Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica	40,1	328.891	5%
--	------	---------	----

Fonte: Siga Brasil, Relatório PPA 2008-2011
Elaboração própria. Ano 2011.

Conforme a tabela 3 nota-se que no ano de 2009 houve um aumento na aplicação dos recursos, contudo: o número de profissionais capacitadas foi bem menor no âmbito da ação (8429), que contemplou pouco mais que a metade do número de docentes do ano anterior; e a ação (6333) alcançou um número maior de estudantes (mais 65.891 docentes) com um agregado financeiro de apenas 30% do orçamento do ano anterior.

Essas e outras iniciativas subsidiadas pelos recursos aportados chegaram a beneficiar em 2009 o equivalente a 23,3% dos quase dois milhões das docentes da educação básica contabilizados em todo o Brasil pelo Censo Escolar 2009 (IPEA, 2010).

Segundo Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica - SEB (MEC, 2010), a ação (6333) *Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica*, atendeu o número de 168.049 docentes no conjunto de suas atividades de formação. Desse total, 66.439 docentes foram beneficiadas dentro da execução orçamentário-financeira do exercício de 2010, quando a meta a ser atingida era de 84.000. As demais foram beneficiadas em 2010 a partir de formações iniciadas nos anos anteriores. Nota-se com isso uma queda alta no número de docentes beneficiadas com as subações. Se em 2009, 328.891 docentes foram capacitadas nessa ação, em 2010, houve um atendimento de somente 30% desse total, sendo que a própria meta da ação visava atingir somente 25% do número de profissionais de ano anterior.

A ação (6333) apresentou no ano de 2010 uma inovação em comparação aos anos anteriores. Além das subações mencionadas no contexto do ano de 2009, foi criada e executada a subação Especialização da Educação Infantil. Trata-se de um curso em nível de especialização oferecido às professoras que trabalham na educação infantil. A subação atendeu a 2.985 profissionais no ano de 2010.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

No ano de 2010, um grupo de 320.763 professoras foi beneficiado no âmbito da ação (8429), sendo que a meta prevista para este ano era de 252.106 (SEED, 2011). Os recursos alocados nessa ação totalizaram um montante de R\$ 245,1 milhões. Valor 10% menor que o destinado no ano de 2009. Outro fator de destaque para essa ação é que, exclusivamente nesse ano, ela foi executada no âmbito da Secretaria de Educação à Distância - SEED. As subações realizadas foram: o Programa de Formação Continuada Mídia na Educação, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologias Educacionais – PROINFO Integrado, o Curso de Especialização em Tecnologias Educacionais e por fim, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. Os três primeiros estão relacionados à formação docente em face das novas tecnologias de informática e de gestão educacional, o que é de extrema relevância para o atual contexto de reestruturação da prática docente (OLIVEIRA, 2004). O último diz respeito a um curso de nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado às docentes da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos.

Em 2011, a ação (6333) beneficiou 89.074 docentes. Entretanto, 86.539 foram inscritas nos anos anteriores e obtiveram a formação ou o certificado de titulação no ano considerado (SEB, 2012). As novas docentes (2.535) foram inscritas nas subações Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e Especialização em Educação Infantil. Nas demais subações não houve capacitação de novas docentes, o MEC se limitou a transferência dos recursos da segunda parcela do ano de 2010. O montante de recursos transferidos para essa ação foi menor que o do ano de 2010 em aproximadamente 8%.

O Relatório de Gestão da SEB (2012) apontou dois principais fatores de objeção ao pleno desempenho dessa ação no ano de 2011. Primeiramente, as dificuldades nos repasses financeiros para a execução dos projetos, diante da lenta tramitação do fluxo dos processos, que requer apurada análise para liberação dos recursos. Com vistas à solução desse problema, o MEC pretende minimizar a burocracia e agilizar a transferência de recursos via consignação direta de crédito nos orçamentos das Universidades Federais conveniadas na execução da ação. E em segundo, pela restrição orçamentária às despesas com passagens e diárias. Fato que inviabilizou a realização de muitos encontros e a conclusão de parte das atividades de formação previstas para 2011.

A ação (8429) apresentou um melhor desempenho na execução financeira de 2011 que a ação anterior. Um total de 937.502 docentes foi beneficiado, das quais 268.448 eram novas inscritas no programa (SEB, 2012). O restante obteve formação e titulação em 2011, todavia foram inscritas

em anos anteriores. A ação recebeu um volume de recursos em torno de R\$159,3 milhões. O menor ao longo dos quatro anos considerados.

Considerações finais

É necessário salientar que a análise aqui construída fornece um panorama parcial e de aproximação ao tema do financiamento da formação docente para a educação básica no Brasil. Traduz-se numa tentativa de compreensão do leque e da diversidade de programas e ações voltados para tal finalidade. Nota-se, diante da variedade desses programas, uma preocupação do poder público e dos formuladores de políticas sociais em promover o desenvolvimento do ensino e a valorização das profissionais de educação.

Todavia, observou-se no âmbito dos programas Brasil Escolarizado e Qualidade na Escola, no contexto da ação (6333) *Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica*, que:

1. O volume de recursos destinados pelo PPA 2008-2011 não varia em termos de participação no gasto total dos programas. Ou seja, se mantém constante na proporcionalidade do gasto, mas aumenta conforme a ampliação do programa.
2. O número de docentes capacitadas no âmbito das ações, em geral, decresce ao longo dos anos.

E da ação (8429) *Formação Inicial e Continuada à Distância de Professores e Profissionais para a Educação Básica*:

1. O nível dos gastos passa por um processo de ampliação e recessão ao longo dos quatro anos, sendo que o último ano apresenta o menor montante liquidado.
2. A quantidade de professoras capacitadas pelas subações tende a se manter numa média constante durante todo o período considerado.

Depreende-se dessa análise que as ações de formação e capacitação docente no âmbito desses programas não têm se mostrado relevantes ou prioritárias para receberem fomento e incentivo à ampliação da cobertura e dos recursos. Em segundo, a variação negativa no número de alunas/professoras que aderem aos programas de formação talvez possa indicar a necessidade de reavaliação e reformulação dessas ações para melhor atender às demandas atuais da formação docente.

Ora fica evidente, ora subentendido que, em ambos os casos, a formação das docentes se estende não só para além dos anos posteriores como também envolve a execução orçamentária do

ano seguinte. Pode estar havendo uma má gestão dos recursos, tendo em vista que o número de profissionais em formação tende a cair. É nesse sentido que se questiona se houve uma duplicidade na utilização dos recursos, e se caberia aos programas de formação inicial e continuada de docentes o estabelecimento de um custo mínimo por profissional capacitado, não só para otimização dos recursos, mas também como aspecto de análise da eficiência e da relevância desses programas.

A necessidade de uma avaliação da execução desses programas também é ressaltada pelo IPEA (2011), no Boletim de acompanhamento e análise de políticas sociais n.19, que sugere uma análise em comparação à evolução positiva dos indicadores de acesso e qualidade da educação básica, tendo em vista que a maior parte desses programas é desenhada sob a expectativa desses indicadores.

Outros dois fatores são importantes salientar diante da análise das ações. O primeiro é que estas parecem estar mais focadas na compensação da precária formação superior em conteúdos da área de profissionalização e na capacitação para o uso de novas tecnologias. Nessas ações e subações não se encontrou uma perspectiva de formação que abranja os temas transversais à prática docente, como é o caso da pobreza no ambiente escolar (ver DUARTE, 2012, e YANNOULAS et al, 2012).

Em segundo, notou-se também uma tendência à focalização das subações de maior alcance nos profissionais do nível fundamental. A educação infantil tem sido subsidiariamente atendida, enquanto que, nenhuma subação visa à formação continuada das profissionais que lecionam no nível médio de ensino; fato que pode ser justificado pela formação de nível superior que a maior parte delas possui.

Embora haja uma preocupação do poder público na qualificação das professoras por meio dos programas e ações destinadas à formação inicial e continuada, no âmbito da execução do PPA 2008-2011, notamos que sua realização ainda se constitui bastante limitada em face dos problemas relacionados à formação profissional e à atenção que precisa ser dada a todos os níveis da educação básica, a fim de garanti-la como universal e de qualidade.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1934.
- _____, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

- CURY**, Carlos R. J. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane et. al. (orgs), *500 Anos de Educação no Brasil*. Autêntica, 3ª Edição, 1ª reimpressão, 2007, p. 567-584.
- DUARTE**, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. UnB, Abril de 2012.
- GARCIA**, Walter E. Direito à educação: financiamento e Estado. In: CUNHA, Célio,
- GATTI**, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, pp. 57-70.
- GATTI**, Bernardete A. (coord.) e BARRETO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- INEP**, *Estudo Exploratório sobre o Professor brasileiro. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2009.
- IPEA**, Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 16, Brasília: Ipea, 2008.
- _____, Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 18, Brasília: Ipea, 2010.
- _____, Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 19. Brasília : Ipea, 2011.
- _____, Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. Brasília: Ipea, 2009.
- KUENZER**, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, v. 19, São Paulo:1998.
- MEC**, Plano Nacional de Educação, 2000.
- _____, Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, Ano Base 2008, 2009.
- _____, Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, Ano Base 2009, 2010.
- MEC/SEB**, Relatório de Gestão do Exercício 2010, 2010.
- OLIVEIRA**, Dalila, *Educação Básica. Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- , Dalila (org.), *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- , Dalila. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: *RBPAAE*, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011, p. 25-38.
- , Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- PREAL**, Relatório do Conselho Consultivo. Quantidade sem Qualidade: um boletim da educação na América Latina, 2006.
- SEB**. Relatório de Gestão 2009, Ano Base 2008. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Relatório de Gestão 2010, Ano Base 2009. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Relatório de Gestão 2011, Ano Base 2010. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Relatório de Gestão 2012, Ano Base 2011. Brasília: MEC, 2012.
- SEED**. *Relatório de Gestão 2011*, Ano Base 2010. Brasília: MEC, 2011.
- YANNOULAS**, Silvia C., *Educar: una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz, 1996.
- YANNOULAS**, Silvia C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis* (Brasília). , v.2, p.271 - 292, 2011.
- YANNOULAS**, S. C., **SOUZA**, C. R. F., **ASSIS**, S. G. Políticas Educacionais e Estado Avaliador - Uma relação conflitante. *Sociedade em Debate* (UCPel). , v.15, p.55 - 67, 2009.

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA
GERED DE CRICIÚMA/SC: A CONTINUIDADE DA DESCONTINUIDADE**

Vidalcir Ortigara¹ - UNESC
Matheus Bernardo Silva² - UFPR
Vânia Vitório³ - UNESC

Considerações Iniciais

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte do projeto de pesquisa intitulado “*Proposta Curricular de Santa Catarina e Formação Continuada: um processo articulado?*”⁴. O enfoque dado será com base na pesquisa feita na 21ª Gerência Regional de Educação – GERED – situada no município de Criciúma⁵, Santa Catarina, Brasil. Essa GERED abrange a região dos municípios que constituem a Região Carbonífera Catarinense e se articulam por meio de uma associação de municípios denominada AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera⁶ – abrigando 182 professores de educação física, inseridos em 62 escolas⁷.

A pesquisa se efetiva no levantamento realizado das formações continuadas que ocorreram na 21ª GERED. Buscando analisar os dados quantitativos e qualitativos sobre as formações continuadas realizadas durante os anos de 2003 a 2010. O material para análise foi acessado via a própria 21ª GERED, que forneceu os mesmos na sua forma impressa e digital. Contudo, partimos como ponto de análise dessas formações a própria Proposta Curricular de Santa Catarina (1991), juntamente com outros documentos⁸ efetivados *a posteriori* da mesma.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

³ Professora do Curso de Educação Física – Licenciatura, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ O projeto conta com a fonte de financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵ O município de Criciúma localiza-se na região do extremo sul catarinense. Sendo o município pólo da região sul catarinense se constituindo o maior município entre Florianópolis e Porto Alegre. Criciúma possui uma população estimada em cento e noventa mil pessoas.

⁶ Os municípios que compõem a AMREC são: Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga. A população compreendida nesses municípios é de aproximadamente trezentos e noventa mil pessoas.

⁷ Dados obtidos na GERED de Criciúma no dia 07 de agosto de 2012.

⁸ A Proposta Curricular é composta pelos seguintes Documentos: *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos* (1991); *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares* (1998); *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais* (1998) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos* (2005).

A guisa de metodologia efetivou-se no primeiro momento, o envio a GERED um ofício, com intuito de explicitar a pesquisa e solicitar para que a gerência enviasse para o nosso acesso dados sobre os docentes e suas formações. Em posse dos documentos da GERED de Criciúma foi realizado a descrição qualitativa e quantitativa dos mesmos. Esta envolveu a leitura dos documentos buscando observar se ocorreram formações continuada para os docentes de educação física de modo geral e específico da área.

Apoiamo-nos em Triviños (2009) para fundamentar a questão metodológica que se caracteriza como uma análise documental que é um tipo de estudo descritivo que fornece a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre um assunto, que leva a compreensão dos fatos e fenômenos de determinada realidade.

Para a análise dos documentos, o referencial teórico utilizado se fundamentará na perspectiva histórico-cultural que pauta os pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Curricular (1991), nos conceitos de formação continuada e nas bases epistemológicas da educação e da educação física.

A Proposta Curricular (1991), por vez, é o principal documento norteador das ações pedagógicas nas escolas estaduais de Santa Catarina. Essa proposta completou no ano anterior vinte anos de vigência. Procurando propulsar nas escolas diretrizes, orientações para a intervenção pedagógica. Portanto, todas as escolas estaduais devem – ou ao menos deveriam – seguir os pressupostos teórico e prático que se encontram na Proposta Curricular.

Dessa maneira, iremos apresentar posteriormente a necessidade do debate entorno da Proposta Curricular (1991) vinculado com os processos de formação continuada – se é que eles existem – para os docentes e, no segundo momento estaremos explicitando os resultados obtidos nessa pesquisa.

Proposta curricular e formação continuada: uma ação necessária

Está instalado no meio acadêmico e científico o debate sobre a qualidade educacional das escolas públicas. Nesse debate, em especial no pedagógico, verificam-se adesões e apropriações de teorias e autores sem a devida análise da coerência e abrangência de seus discursos, o que acarreta proposições e sugestões conflitantes com o próprio discurso que as fundamentam. Parte-se da posição de que os educadores e formuladores pedagógicos precisam ter o controle teórico e operacional do projeto que defendem e praticam o que exige uma adequada compreensão dos pressupostos que os articulam.

Em vários estados e municípios, por iniciativa das Secretarias da Educação, formularam-se nas últimas décadas Propostas Pedagógicas-Curriculares com o intuito de nortear a prática

pedagógica cotidiana dos docentes. Geralmente, como ocorreu no Estado de Santa Catarina, esse processo contou com a participação dos professores⁹. Porém, estudos têm demonstrado que após duas décadas de debates ainda não se alcançaram resultados satisfatórios em termos de qualidade educacional.

Os discursos oficiais ressaltam a responsabilidade dos professores nesse processo e defende-se a importância da formação continuada como mecanismo para solucionar suas deficiências. (AVILA; ORTIGARA, 2007). Embora consideremos que os problemas de qualidade da educação pública vão muito além da responsabilidade do corpo docente, partilhamos do pensamento de que os professores são o elo principal no processo de condução da atividade pedagógica desenvolvida nas escolas. Também consideramos que as proposições pedagógicas formuladas por estados e municípios são mecanismos importantes no processo de estabelecer os rumos desta atividade. Com propositores os órgãos governamentais também proporcionam aos seus professores formação continuada com o intuito de auxiliar os professores na efetivação de tais propostas no cotidiano. Para isso as propostas de formação continuada necessitam ser coerentes com as propostas.

Para além dos problemas de coerência interna das próprias propostas curriculares (SKRSYPCSAK, 2007; PERES, 2008), algumas questões vem à tona nesta reflexão. Qual a apropriação que os docentes têm das propostas? A partir deste nível de apropriação o que tem se constituído em ação pedagógica no cotidiano dos professores? Essas questões nos levam a perguntar que ações governamentais foram realizadas para que os docentes efetivamente se apropriassem das propostas pedagógicas: que ações de formação continuada os órgãos governamentais tem propiciado aos docentes? A formação promovida constitui-se em “formação continuada” ou é um agregado de cursos desconexos e descontínuos?

Essas questões referem-se diretamente ao debate da relação teoria e prática. Ao atuarmos com formação continuada de docentes das redes públicas de ensino é comum a manifestação de que na teoria tudo parece ser bom, que atende à necessidade e, mais do que isso, à vontade dos docentes de realizarem uma ação pedagógica não conservadora para uma formação crítica dos alunos. Mas, assinalam os professores, se por um lado as propostas atendem tal interesse, por outro no momento de por em prática a teoria se mostra insuficiente ou desconectada com a realidade cotidiana das escolas. O que se expressa nessas manifestações dos professores é uma dicotomia entre teoria e prática sem, porém, uma sustentação plausível. Quando perguntados sobre as compreensões que possuem de teoria e de prática fica evidente que não conseguem estabelecer uma significação razoavelmente coerente nem para um e nem para outro conceito. Portanto, esperar que

⁹ Embora tal participação geralmente foi restrita ou pelo número de participantes ou pelas possibilidades de conciliarem essa participação com suas atividades cotidianas.

articulassem teoria como uma determinada leitura ou expressão da efetividade das ações seria uma ingenuidade.

Ao observarmos o estudo de Euzébio (2009) sobre a apropriação na formação inicial de professores de educação física, ficou-nos evidente que a prática dos professores é coerente com a predominância dos conhecimentos que são oferecidos aos mesmos em sua formação. Não há, portanto, a dicotomia teoria e prática, pois as ações pedagógicas como relatadas pelos próprios professores é realizada em consonância com a abordagem e sentido dado aos conhecimentos apropriados.

Isso nos levou a refletir sobre a realidade das escolas públicas do Ensino Fundamental, em específico da Rede Estadual de Santa Catarina, que a mais de vinte anos possui uma Proposta Curricular que estabelece as orientações, na perspectiva Histórico-Cultural, para as ações dos educadores. Os resultados dos exames nacionais, porém, continuam a indicar um ensino de baixa qualidade. Os programas de formação continuada, se é que eles existem como tal, propiciam aos educadores a apropriação da teórico-prática das orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina? Os cursos promovidos estão em consonância teórico-filosófica com o que é preconizado no “Marco Teórico” da Proposta Curricular? O desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana dos professores estaria demonstrando que de fato “na prática a teoria é outra” ou, exatamente ao contrário, estaria demonstrando que os professores não se apropriaram das orientações pedagógicas constantes na Proposta Curricular de Santa Catarina e, portanto, “na prática a teoria é a mesma”?

Esta última questão é bastante instigante uma vez que no meio acadêmico as perspectivas denominadas críticas de educação, principalmente as que se consubstancia na pedagogia histórico-crítica, estão em forte questionamento e descrédito, uma vez que defende a questão do conhecimento historicamente produzido como indispensável no processo de ensino.

Parte-se do entendimento de que tratar da questão da prática pedagógica pelo viés do conhecimento não é desfocar o debate pedagógico e, menos ainda, não é remetê-lo para um segundo plano. Antes ao contrário, é tomá-lo de frente, sem desvios e sem subterfúgios. Para tal é preciso que se mantenha uma permanente investigação dos discursos sobre as orientações teórico-metodológicas – especialmente as “Propostas Curriculares” de iniciativa governamental nos estados e municípios – para conferir-lhes a coerência, a abrangência e seus possíveis desdobramentos enquanto orientadores dos debates sobre as práticas sociais, especialmente as educacionais/pedagógicas.

Alguns autores já empreendem tal abordagem. Dessa forma podemos verificar que Duarte (1998, 2000, 2003), em seus estudos na busca de compreender a relação dialética entre ontologia e epistemologia nos estudos educacionais, mais especificamente em relação ao trabalho educativo, denuncia o processo de psicologização que este debate sofreu no contexto educacional brasileiro. O

autor enfatiza, por exemplo, como o pensamento de Vigotski é apropriado e interpretado – e poderíamos acrescentar até certo ponto deturpado – sob a perspectiva interacionista, perspectiva esta claramente díspar, por exemplo, com o que pretende ser a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Moraes (1996, 2003), também preocupada com as questões da articulação entre ontologia e epistemologia, evidencia que nos debates das políticas de educação e formação docente, quando dominados pelos princípios das propostas dos organismos oficiais, ocorrem redefinições dos principais conceitos envolvidos em tais políticas, tais como competência, destreza, consenso, sociedade civil, democracia, cidadania, edificação, solidariedade, racionalidade, verdade, conhecimento, entre outros, que acabam por inspirar as proposições para a área de educação nas ciências sociais e na filosofia. A autora aponta que o

processo reformista se fez legitimar pela arquitetura de um forte clima de consenso na sociedade. Importantes intelectuais que atuam em departamentos de educação de organismos multilaterais, assim como em instituições educacionais nacionais, publicaram artigos de ampla circulação alardeando que tais reformas e recomendações eram as melhores – se não as únicas – alternativas para a resolução dos problemas da educação no país. (Moraes, 2003, p. 09)

Os estudos aludidos são suficientes para indicar a emergência da necessidade de debate qualificado para apresentar alternativa à perspectiva que quer nos possa fazer crer que a “única” saída para os problemas atuais, próprios da complexidade das relações sociais contemporâneas, portanto da nova condição exigida pela reorganização da sociedade baseada no modo de produção capitalista, é a atuação pragmática ou neopragmática. Acreditamos em uma educação de qualidade, mas uma qualidade estabelecida pelos interesses e necessidades dos que efetivamente realizam no cotidiano o processo de educação, professores, especialistas, gestores e comunidade. Nesse sentido a qualidade ganha outros contornos, não mais estabelecidos de forma unilateral sob orientação de organismos multilaterais, cujos interesses estão subjugados ao capital. Queremos estabelecer uma educação de qualidade sob novo parâmetro, com a participação de todos, para uma escola com “qualidade social”.

Objetivando contribuir com esta perspectiva, pretende-se empreender uma investigação estabelecendo diálogo entre a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2005) e os Programas e Cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Formação continuada na GERED de Criciúma: a continuidade da descontinuidade

Nesse momento, iremos expor o processo de formação continuada que ocorreram no período de 2003 a 2010 na GERED de Criciúma. Nesse tempo histórico houve em todos os anos *cursos* que se encaixariam como formações continuada, ou seja, ocorreram cursos isolados que teriam como objetivo dar subsídios contínuos aos docentes da rede estadual.

Os cursos efetivados pela GERED ocorreram de forma fragmentada e desarticulada entre os próprios cursos. Com base no material pesquisado constatamos que houveram sessenta e um cursos. Destes cursos apenas três foram voltados para discutir aspectos sobre a Proposta Curricular (1991) e/ou algum documento derivado da mesma.

Destes três cursos foram debatidos: em 2004 o curso “Proposta Curricular de Santa Catarina e a prática docente”, tendo como objetivo, de acordo com a GERED, capacitar os docentes das unidades escolares da GERED/Criciúma, proporcionando o aprofundamento da teoria da atividade¹⁰ e avaliação em consonância com os pressupostos teórico-metodológico da Proposta Curricular de Santa Catarina. Contudo, esse curso foi fornecido apenas para o Gerente Regional de Educação e Inovação, Diretor Regional de Ensino e docentes de apenas quatro escolas do total de 62 escolas estaduais que se encontram sob gerencia da GERED de Criciúma; em 2005 ocorreram dois cursos – “Seminário de Educação Básica e discussão dos eixos temáticos da proposta curricular de Santa Catarina” e “Seminário de Educação e Infância: discussão dos eixos temáticos da Proposta Curricular de Santa Catarina” –, no entanto, novamente não foram promovidos para todos os docentes da rede estadual.

Direcionando a análise para a educação física apresentamos que durante todo esse período houveram cinco cursos destinados aos docentes de educação física. Em 2005 ocorreu o curso “Projeto de Tênis Júnior” destinado, então, para docentes da área de educação física. Sobre esse curso não encontramos a pauta, relatórios, o número de docentes que participaram e a carga horária, apenas consta nos documentos sob domínio da 21ª GERED que ocorreu esse curso.

O próximo curso que ocorreu com o enfoque predominantemente para a educação física foi em 2007, ofertando o curso de capacitação para apenas docentes de educação física *efetivos* atuando no ensino médio, sendo o tema: “Atividade Física, Saúde e Qualidade e Vida: uma nova proposta para a educação física no ensino médio”, tendo uma carga horária de cinquenta horas divididas em encontros quinzenais ocorrendo em quatro meses. O objetivo desse curso, de acordo com a GERED, foi capacitar todos os professores de educação física do ensino médio da regional de

¹⁰ Ressaltamos que a teoria da atividade mencionada nesse curso não tem nenhum vínculo com a Teoria da Atividade fomentada por Leontiev.

Criciúma a trabalhar com conteúdos diferenciados relacionando o exercício físico com a saúde das pessoas, além de acompanhar os professores no desenvolvimento de suas atividades.

Em 2008 ocorreu um curso muito parecido com o supracitado, intitulado: “Curso de Capacitação para Professores de Educação Física do Ensino Médio e Implantação dos Conteúdos sobre Atividade Física, Saúde e Qualidade e Vida”, totalizando dez encontros de oito horas cada, disponibilizado entre os meses de março e novembro. No entanto, nesse ano esse curso foi destinado também para docentes do ensino fundamental, ocorrendo em um único encontro. O objetivo desse curso foi proporcionar uma educação física diferenciada aos alunos do ensino médio da Regional de Criciúma. Em 2009 e 2010 ocorre o mesmo curso com o mesmo objetivo.

Podemos observar que nos diversos cursos fornecidos uma parcela muito restrita foi destinada a própria discussão sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991) e para os docentes de educação física. Dentro desses cursos voltados para a área da educação física, analisamos que os temas tratados não estavam em articulação com a Proposta Curricular. Nota-se ainda que a temática que foi dada mais ênfase para a educação física não é debatida na educação física e que no objetivo desses cursos aponta para uma educação física diferenciada aos alunos do ensino médio. Primeiramente, sobre esse ponto podemos destacar ou indagar o que seria proporcionar uma educação física diferenciada? Segundo, é o porque o curso teve como enfoque principal atribuir elementos para apenas docentes do ensino médio, direcionando poucas ações para docentes que ministram aulas no ensino fundamental? Terceiro, é saber se essa temática foi trabalhada baseada nos mesmos pressupostos teórico que subsidia a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991).

Esses três aspectos levantam pontos primordiais para a nossa análise. Compreendemos que esses cursos não contribuíram para a intervenção pedagógica e para uma explicitação dos aportes que constam no interior da Proposta Curricular. Portanto, essa ação caracteriza-se como um processo “dito” de formação continuada, totalmente desarticulada, sem conexões teóricas, não tendo uma preocupação em explicitar conteúdos, metodologias que constam na Proposta Curricular, em suma, tornando-se um processo de continuidade da descontinuidade.

Considerações Finais

Com base nos dados acumulados e analisados podemos observar a decadência da formação continuada para docentes que ministram aulas na rede educacional estadual na região da GERED de Criciúma. Não encontramos diretrizes ou orientações que regem as formações continuada e,

consequentemente não havendo um processo que realmente alicerce os docentes em suas ações, podemos afirmar falta de preocupação com a intervenção pedagógica.

Podemos, também, citar outros posicionamentos que nos deparamos ao efetivarmos a análise dos dados da pesquisa: primeiramente que não houve de fato formação continuada, pois, os cursos ocorreram de forma isolada e fragmentada. Outro fator foi que nesse extenso período e reduzido número de formações os temas abordados não correspondem minimamente com aquilo que a Proposta Curricular aponta em seu documento, ou seja, alguns conteúdos que é considerado no documento como específicos da educação física não foram debatidos e nenhuma formação continuada, como por exemplo, o esporte, a dança, o jogo, a ginástica. E, esses são temas que na Proposta Curricular está exposto como “[...] temas que mais evidenciam na formação profissional e nos currículos escolares.” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69).

Dessa maneira, não compreendemos quais os objetivos dessas formações, sendo que as mesmas não estão vinculadas com os aspectos presentes na Proposta Curricular, explicitando o estranhamento e distanciamento que os docentes e até mesmo os próprios indivíduos que se encontram no interior da GERED perante os elementos norteadores contidos na Proposta Curricular.

Referências Bibliográficas

AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político? In. **Perspectiva**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 25, n. 2, jul.-dez. 2007. Pp. 289-313.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In. **Perspectiva**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 16, n. 29, jan.-jun.1998. pp. 99-116.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**.Campinas: Autores Associados, 2003.

EUZÉBIO, C.A. **O conhecimento esporte nos cursos de formação inicial em educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2009.

MORAES, M. C. M. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. In. **Perspectiva**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, ano 14, nº 25, jan-jun 1996, pp. 45-60.

_____. **Iluminismos às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERES, E. S. **Os conceitos sociedade, homem, educação e aprendizagem:** sua dinâmica nos textos da proposta curricular de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio (temas multidisciplinares). Florianópolis:COGEN, 1998.

_____.**Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

SKRSYPCSAK, D. **Proposta curricular de Santa Catarina:** pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação.2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

Trabajo y Profesión Docente en la Universidad: procesos y prácticas en el caso de la Facultad de Arte de la UNCPBA

Andrea Pacheco.

SPU-PROHUM-NEES.FCH. UNCPBA. Tandil.

andreapacheco85@hotmail.com

Palabras claves: universidad, condiciones de trabajo, profesores universitarios

Resumen.

La ponencia aborda los inicios de la investigación de la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, “La profesión y trabajo docente en el nivel superior universitario: posibilidades y condicionamientos de su desarrollo en la UNCPBA. El caso de la Facultad de Arte” que se encuentra articulado al subproyecto: “Docencia, investigación y campo académico: procesos y prácticas”, del proyecto: “Políticas de Educación Superior: entre la crisis del Estado Social y el auge del Neoliberal. Docencia, investigación y gestión en la universidad argentina”, radicado en el NEES- FCH-UNCPBA bajo la dirección de la Dra. Lucía García.

En la investigación educativa argentina y en el campo de la educación superior en particular, la temática del trabajo y profesión académica en el área artística está prácticamente inexplorada.

El objetivo de la tesis es analizar y caracterizar las condiciones actuales del trabajo y profesión docente universitaria en el campo artístico, reconstruyendo el impacto que las nuevas regulaciones académicas iniciadas en los años 90, con la evaluación de la calidad como eje hegemónico de las políticas universitarias, generaron/an en la identidad y quehacer cotidiano de los docentes universitarios.

Varios son los interrogantes que motivan esta investigación, planteándose dos orientadores: ¿Cuáles son los rasgos propios de la labor docente universitaria en las disciplinas artísticas? Estos académicos ¿han adaptado sus preferencias a las del modelo de académico establecido en las políticas gubernamentales?

Así, el problema de investigación se centra en la indagación de las continuidades, modificaciones y transformaciones del trabajo académico en el campo artístico entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística.

El enfoque del proyecto de investigación es de tipo cualitativo. Se indaga en las trayectorias académicas y artísticas de los docentes universitarios que ejercen su profesión como docentes-investigadores en la Facultad de Arte, de las carreras de Lic. en Teatro y en Realización Integral en Artes Audiovisuales . Se trabaja con entrevistas, recuperándose las biografías académicas y artísticas y las descripciones sobre el accionar cotidiano; acompañadas de un trabajo de relevamiento de fuentes documentales de la Facultad sobre plantas docentes y normativas que regulan el trabajo académico.

Respecto a los avances de la investigación se ha realizado un relevamiento documental vinculado con la historia de la Facultad y la evolución de la planta académica desde la creación de las carreras hasta la actualidad. Actualmente, se trabaja en la desagregación de la información de la planta docente global, para conocer su condición docente según jerarquía y dedicación en relación a su situación como investigadores.

Se realizaron entrevistas iniciales a autoridades y a algunos docentes fundacionales de la Facultad. Se espera concretar próximas entrevistas a docentes-investigadores con diferentes trayectorias académicas y poder intercambiar sobre la temática con otros participantes de las jornadas.

Introducción

El presente trabajo da cuenta del inicio de una investigación de carácter cualitativo, basado en entrevistas en profundidad a docentes- investigadores de la Facultad de Arte de la UNCPBA, que pretende conocer y caracterizar el trabajo docente universitario en el campo artístico, focalizando la mirada en los procesos de cambio en el trabajo académico, producto del impacto de las nuevas regulaciones y exigencias académicas que generan/ron nuevos retos al profesor universitario¹ promoviendo un desarrollo profesional continuo que han complejizado y diversificado su labor².

¹ Ver Tünnermann Bernheim C “**El rol del docente en la educación superior del siglo XXI**” .(s/f)

Categoría retomada del autor, quien de modo exhaustivo hace una descripción de cómo el contexto de la globalización y la naturaleza del conocimiento cada vez más diversificado y complejo le imponen retos/ desafíos que el docente universitario debe enfrentar en su labor cotidiana en pos de su superación profesional.

Otro aporte sobre el tema puede verse en Ruiz Bueno C, Mas Torelló. O, Tejada Fernández J.y Navío Gámez A. (2008) “**Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias**”, en *Revista de Educación. Superior Vol.37* nº 146. México.

² Cuestión señalada con mayor profundidad en Martín, M y Rodríguez, A (2007) “**El programa de incentivos a docentes investigadores del departamento de humanidades: los efectos desde la mirada de los sujetos participantes**”, en ponencia del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de

Así, el problema de investigación se centra en la indagación de las continuidades, modificaciones y transformaciones del trabajo académico en el campo artístico entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística.

Por ello el interés por indagar en las trayectorias académicas y artísticas de los docentes universitarios, porque como señala Rodigou Nocetti et al (2011) las trayectorias laborales son una categoría potente de análisis, que vislumbra la intersección entre las vivencias y significaciones otorgadas al trabajo por el sujeto/ docente y el contexto laboral en el que se haya inmerso.

En tal sentido, desde este trabajo se abordarán algunos avances realizados en el desarrollo de entrevistas realizadas a docentes- investigadores con diferentes trayectorias laborales y académicas, propiciando la presentación de los primeros hallazgos de la investigación sobre el trabajo y la profesión académica en el campo artístico y así generar un aporte sobre la situación laboral docente en el caso de una facultad de la UNCPBA.

El caso de la Facultad de Arte de la UNCPBA. Breves referencias sobre la historia fundacional.

Esta unidad académica nació como Escuela Superior de Teatro en 1988, por resolución de la Honorable Asamblea Universitaria y constituyó el reconocimiento institucional de muchos años de trabajo previo a un grupo de docentes y alumnos que participaron de cursos y talleres de preparación actoral y de seminarios de dirección y puestas en escena abierta a toda la comunidad. Por iniciativa de su primer director, Médico Veterinario Juan Carlos Catalano y con el apoyo de autoridades de la entonces universidad privada de Tandil se había dictado un seminario de teatro en 1973 con alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias. Luego, en 1979, se brindó un curso básico de preparación actoral, donde se dictaron materias de interpretación y expresión corporal. Consecuentemente, la puesta en escena de la obra “El Reñidero” de Sergio de Cecco, constituyó la culminación del curso con el que se estrenó el Teatro Universitario de la UNCPBA en el año 1981. Las carreras fundacionales fueron Intérprete Dramático, Profesor de

investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria. Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil.

También puede verse en Miranda, E y otras (2007)” **Nuevas regulaciones en el estado posbienestar: sus efectos en el trabajo académico y en la identidad de los actores**”, en ponencia del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria. Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil.

Juegos Dramáticos, y Prof /Lic. de Teatro. Dicho plan de estudios se proponía la preparación y entrenamiento actoral, la dirección, la práctica docente y la investigación propia de la labor universitaria.

En el año 1991 el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación por Res. N° 344 fijó los títulos e incumbencias profesionales correspondientes a Interprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos y Profesorado y Licenciatura en Teatro, otorgándoles validez nacional y habilitando el ejercicio de la docencia de la especialidad para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta medida fue relevante para la inserción laboral de los graduados en la conducción de talleres de juegos dramáticos en escuelas de nivel primario y medio, tanto públicas como privadas.

Años después se presentó otro proyecto: la Carrera de Titiritero y Profesor de Taller de Títeres, única en el nivel universitario de América Latina, siendo aprobada por el Consejo Superior en 1993. En este mismo año la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires otorgó la homologación y habilitación de los títulos de Profesor y Licenciado en Teatro y Profesor en Juegos Dramáticos.

Finalmente, el 28 de noviembre de 2002, la Asamblea Universitaria crea la Facultad de Arte, otorgándole autonomía académica a la otrora Escuela Superior del rectorado.

Dos años después, en 2004, se creó la carrera de Profesorado y Licenciatura en Realización Integral en Artes Audiovisuales (RIAA), brindando una formación vinculada a la producción cultural: cortometrajes, publicidades, videoclips, entre otros.

Un acontecimiento determinante para cimentar la estructura institucional y académica fue el primer llamado a concurso para la cobertura de cargos docentes ordinarios, que generó la normalización de los cuadros docentes y sentó las bases para la organización de las áreas sustantivas de la carrera de teatro y afines: área teatral, pedagógica, de historia y de fundamentación teórica.

De este modo, la docencia y la investigación conforman los componentes clásicos del trabajo académico, empero la extensión y la transferencia han ganado terreno en la configuración laboral académica desde finales de los noventa, y en especial en el caso de la Facultad de Arte.

A esto se suma, en la oferta académica, la Maestría en Teatro, posgrado que pretende abordar los estudios teatrales desde la convergencia de la práctica con su reflexión teórica. Hecho importante que permite pensar el desarrollo profesional de sus docentes y que responde a los requerimientos de la carrera académica actual.

Hacia una contextualización del trabajo docente en el campo artístico. Algunos hallazgos iniciales sobre la situación de los docentes en la Facultad de Arte de la UNCPBA.

Los primeros datos recogidos de fuentes documentales respecto a la planta académica de esta facultad, al año 2011, ponen de manifiesto que los docentes ordinarios predominan en la carrera de Teatro (92%), comparativamente a la de Realización Integral en Artes Audiovisuales en la cual los docentes concursados propios de la carrera alcanzan al 34%, pero si se contabilizan los docentes compartidos con Teatro totalizan un 55%. Esta situación puede explicarse por constituir una carrera relativamente nueva en la Facultad, respecto a la fundacional de Teatro, lo cual permite conjeturar en principio acerca de una mayor precariedad laboral en los docentes de la misma. Asimismo en Teatro se concentran los cargos con mayores dedicaciones horarias (exclusiva o semi exclusiva) en todos los escalones de la jerarquía docente. La exploración de los factores de mayor incidencia para esta situación son indagados básicamente mediante las entrevistas en profundidad al cuerpo de directivos y docentes-investigadores de esta unidad académica. Esta situación hace presumir una mayor precariedad laboral en los docentes de RIAA.

Al respecto, es relevante el planteo formulado por Martínez (2009) acerca de la compleja situación en que los docentes universitarios desarrollan su trabajo pues las regulaciones actuales resultan en una encrucijada donde lo cotidiano deslegitima la función intelectual, subsume la reflexión y vacía el debate, generando una situación de agobio, inseguridad y alienación. Y agrega que sus manifestaciones más visibles son el aumento insano de horas/aula, la multiplicación de actividades e informes evaluados según exigencias exteriores al trabajo intelectual, las escasas oportunidades para una formación auténtica y el desarrollo de una investigación genuina; se vislumbra falta de tiempo para la reflexión, la crítica y el examen de conocimientos instituidos, su cambio y superación.

Asimismo, las narrativas dan cuenta que las trayectorias de vida no son lineales, conformadas de acuerdo a modelos previsibles, sino que presentan una gran variedad y complejidad que la acompañan.

De este modo, las entrevistas, nos permiten vislumbrar como *“los académicos como sujetos sociales crean interpretaciones significativas de las cosas que los rodean en sus ámbitos laboral y profesional y que a la vez otorgan significado simbólico a sus acciones”*. (Lazarte Bader; 2012: 4)

En tal sentido, se puede señalar que el quehacer docente en el campo artístico se encuentra entrecruzado por múltiples factores que lo complejizan.

En primer lugar, resulta complejo conceptualizar el campo académico en artística, ya que se entrecruzan cuestiones referidas a la legitimidad disciplinar y el reconocimiento desde otros campos académicos de la labor de investigación en arte.

A esto se debe sumar la “crisis” o conflictividad entre la labor artística en espacios extra universitarios-obras, producciones teatrales, dirección actoral, escenografías, producciones audiovisuales- y la actividad académica con las exigencias que la acompañan: publicaciones, congresos, normas de inscripción y de producción, entre muchas otras. Hecho que demarca la tensión entre la docencia universitaria y la producción / quehacer artístico propiamente dicho. Dicha tensión es vivenciada en los propios docentes y es percibida en las expectativas, comportamientos e intereses de sus alumnos en la facultad.

Cuestión que además, problematiza la conformación de una comunidad académica en el campo artístico e impacta en la identidad docente y quehacer cotidiano, considerando que la Facultad de Arte está transitando por un proceso de formación de investigadores en diferentes áreas del campo artístico, con vistas a la consolidación de la investigación, a diferencia de otros campos consolidados como el de las llamadas Ciencias Duras.

De este modo, esta tensión académica- artística, repercute en la labor de investigación en la facultad, donde se plantean dilemas que son compartidos con carreras y facultades de artística a nivel nacional.

Dichos dilemas refieren al reconocimiento/ desvalorización por parte del mundo académico de la labor artística, a la valoración por parte de los mismos docentes- artistas y la inserción en las reglas de juego impuestas por el Programa Nacional de Incentivos a los docentes-investigadores iniciado en 1993/4, generándose conflicto entre los parámetros de la formación artística y formación científica. Entre las cuestiones señaladas por los docentes, aparecen: si la investigación en arte debe ser una producción escrita o no escrita acerca del quehacer teatral; si se debe valorar la investigación en acción o la investigación teórica, entre otras.

De esta manera, se presentan movimientos de encuentros, desencuentros y tensiones entre la esfera académica y la esfera artística, que aluden principalmente a la lógica disciplinar que lo complejiza. Ya que muchas veces, la producción artística, corre por caminos o intereses ajenos a la universidad.

Si caracterizamos brevemente el trabajo académico en las dos carreras artísticas, se presenta un desarrollo desigual. La carrera fundacional de Teatro posee mayor tradición respecto a la carrera de RIAA, dado que ésta última es una carrera nueva creada en 2002 y no posee aún un proyecto de investigación propio hasta el momento. Siendo un desarrollo incipiente entrecruzado por el interés del uso y aplicación de las NTICs, dada su mirada más procedimental / técnica de la labor audiovisual, como también hay una orientación sociocultural de la investigación en el caso particular de algunos docentes de la facultad.

De todas formas, los docentes de la nueva carrera RIAA, presentan gran interés por la investigación, teniendo presente que la mayor parte de los docentes son más jóvenes o están en el tramo inicial de la carrera académica. Así es que varios de ellos realizan o han realizado formación de posgrado (maestrías- doctorados) y algunos se han adherido a proyectos de investigación ya establecidos en la facultad., observándose un esfuerzo por la labor investigativa desde el inicio de su carrera, ya que son reglas que reconocen y aceptan al iniciar su trayectoria en la universidad.

Cabe destacar, que los docentes entrevistados hasta el momento de la carrera de RIAA, cuentan con posgrados y doctorados en diferentes especializaciones vinculadas al quehacer artístico tales como: antropología, comunicación social, Historia del arte, diseño escenográfico, entre otros. Demostrándose una gran heterogeneidad en la formación y en las trayectorias laborales y académicas de los docentes que conforman la facultad estudiada.

Sin embargo, hay que considerar, retomando lo señalado anteriormente que los docentes de la carrera de RIAA , son quienes poseen una posición de mayor precarización de sus condiciones, ya que la mayoría tiene cargos de ayudantes y auxiliares con bajas dedicaciones y se encuentra la mayor parte de la planta docente en situación de interinos. Hecho que se explica por el proceso de consolidación que está experimentado la carrera en estos cortos años de existencia.

Tal vez esta misma situación explique que se impuso la necesidad de realización de estudios de posgrados para las categorizaciones y adhesión a proyectos de investigación. Por ello, como parte de la política de la facultad se ha impulsado la tarea investigativa, teniendo como prioridades: la innovación artística, la indagación sociocultural sobre el uso de las NTICs y su vinculación con la producción artística, la realización de publicaciones en la revista anual de la facultad y la formación docente. Todo esto, impulsado por el gran esfuerzo e interés de la búsqueda de legitimidad disciplinar.

Como señalan varios estudios se produce un recorrido donde *“el académico ha pasado de ser catedrático a docente de carrera y también investigador (...) ha llevado a que su actividad central se diversifique.* (Villaseñor; 2009 citado en Lazarte Bader; 2012)

En tal sentido y adhiriendo con la autora señalada anteriormente, las políticas del sistema de educación superior han configurado un complejo escenario donde el docente universitario se encuentra atravesado en su profesionalidad y subjetividad, por una serie de requerimientos de docencia , exigencias de investigación , de transferencia y gestión , evaluación de la calidad , exigencias de carrera de posgrados , acreditaciones , categorizaciones que sobrecargan al docente con interpelaciones administrativas- burocráticas, horarios y continuas reglamentaciones. Por ello es de relevancia preguntarse por las condiciones que atraviesa la labor docente en su cotidianidad y como responden a las múltiples demandas en su trabajo. (Lazarte Bader; 2012)

De aquí, la importancia que se otorga desde esta investigación a las narrativas docentes acerca de representaciones, expectativas y descripciones sobre el accionar cotidiano de su labor como profesor- investigador. Porque desde esta perspectiva podemos lograr un mayor conocimiento, dado que:

“la referencia a la singularidad de una vida, percibir como el individuo organiza su experiencia de vida en una sociedad, nos aporta también los valores de esa sociedad de la que forma parte. El relato biográfico (...) nos ofrece la posibilidad de leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, sus emergencias, sus paradojas)”.

(Montané, A y de Serdio, A; 2011:80-81)

Si continuamos con los relatos de los docentes entrevistados, podemos señalar al respecto que esta exigencia de performatividad investigativa, ha afectado a todos lo docentes de modo desigual, aunque se comparten ciertos sentimientos, expectativas y proyección profesional a futuro ligada a la investigación en arte.

Por una parte, se puede sostener que los docentes con menor cargo y dedicación se hayan en un momento de inicio y desarrollo de la labor académica, que es vivenciada como una posibilidad de desarrollo profesional. Aunque sostienen que encuentran limitantes, en virtud de las exigencias y el escaso tiempo para organizarse frente a las nuevas actividades y demandas que requiere la figura del docente- investigador.

Por ello, en los relatos sobre su quehacer cotidiano, los docentes entrevistados sostienen que su situación se encuentra atravesada por la intensificación del trabajo académico, vislumbrada en el uso de tiempos por fuera del espacio universitario, actividades de publicaciones y participaciones en congresos, festivales, la formación en posgrados, la labor como extensionista, en gestión y otras exigencias laborales.

Por otra parte, los docentes explicitan con claridad que dichas exigencias académicas, han generado un desequilibrio de fuerzas entre la docencia y la investigación, funciones fundamentales que atraviesan la identidad académica.

Asimismo, se puede marcar la importancia otorgada por los docentes en las funciones de extensión y transferencia que constituyen parte de la política de la facultad, dado su interés por la promoción de la actividad artística-cultural y su vinculación con la comunidad e instituciones educativas.

De este modo, frente a estos requerimientos de performatividad investigativa regida por parámetros de evaluación y acreditación, puede considerarse que los docentes en cierto modo adaptan sus prácticas académicas al modelo deseable “del ser y hacer académico”.

Frente a esto, algunos argumentos ponen en cuestión dicha política de educación superior- parámetros burocráticos- administrativos a los que son sometidos, priorización de la formación en posgrado y la investigación-, como también se genera una contradicción en la justificación de tipo estatal que avala la adhesión a medidas comunes para todos.

Pese a ello, los docentes sostienen que encuentran o buscan estrategias para un espacio que permita el desarrollo creativo y autónomo dentro de los espacios de cátedras y proyectos de investigación propios. Por otra parte, si consideramos las condiciones de trabajo docente, se ha evidenciado cierta satisfacción en lo que refiere a infraestructura y uso de espacios, ya que en comparación con años atrás, no poseían un edificio propio.

Mejora que ha sido acompañado de una mayor organización y uso de los espacios de trabajo. Tema que es y era objeto de disputa entre docentes y entre las dos carreras de la facultad estudiada. Demostrándose la complejidad que caracteriza a las prácticas artísticas, que implican ensayos de teatro, producciones audiovisuales, etc.

En lo que respecta a los tiempos de trabajo, todos los docentes consideran que el desarrollo de las diversas tareas exigidas en la docencia universitaria requiere mucho tiempo que escapa a su labor dentro del ámbito institucional.

Tal como se sostiene en la investigación desarrollada por Rodigou Nocetti et al (2011)

“la flexibilidad en relación a los horarios y los ritmos de trabajo, si bien posibilita que cada docente adecue sus tareas laborales a sus necesidades

personales, promueve la sensación de desdibujamiento de los límites entre el trabajo y la vida personal.” (p. 69)

También en lo que refiere a las relaciones sociales, han señalado un buen clima de trabajo, aunque no exento de la existencia de conflictos de intereses, marcados por afiliaciones a ciertas líneas políticas, sumando las diferencias políticas, disciplinares entre los Departamentos por áreas, entre los que se encuentra: Teatro, Realización Audiovisual, Historia y Teoría del Arte y Educación Artística, que atraviesan la vida universitaria.

En síntesis, para una provisoria caracterización del trabajo docente universitario en el caso de la Facultad de Arte de la UNCPBA, es interesante retomar los términos de Bravin (2012) cuando plantea que nos encontramos frente a la “no rutinización del trabajo” y la multiplicidad de actividades y ámbitos de desempeño- institucional/ público y domestico privado, que conllevan a la sobrecarga laboral, que es vivenciada por los docentes como una gran complejidad que caracteriza a la docencia universitaria. De este modo, las exigencias del trabajo universitario asumen las características que definen los procesos de flexibilización laboral: la intensificación del trabajo, los cambios en la distribución de las jornadas en distintos momentos del año, la colonización del tiempo libre con tareas laborales, etc. (Rodigou Nocetti et al; 2011)

A modo de cierre.

El trabajo docente universitario, en tanto académico que ejerce la función docente y de investigación, implica actividades de gran diversidad y revela una gran complejidad. Cualidades que atraviesan la identidad docente y el quehacer cotidiano en la vida universitaria, y en particular en la labor de los docentes- investigadores de la Facultad de Arte de la UNCPBA.

Como se señalo anteriormente, el trabajo docente en el campo artístico se encuentra entrecruzado por múltiples contradicciones y complejidad, que aluden a la cultura disciplinar e institucional, que inciden en las prácticas de los profesores universitarios.

Así, este trabajo de investigación ha pretendido presentar algunas cuestiones que desde los inicios dan muestra que la docencia universitaria encierra una diversidad de experiencias que atraviesan al

sujeto/docente en su biografía de trabajo, demostrando la intersección entre las vivencias y el contexto laboral en el marco de las políticas de la educación superior argentina, que imponen un modelo de “ser y hacer académico”, incidiendo fuertemente en su trayectoria profesional y quehacer cotidiano como docente universitario.

Bibliografía:

- Araujo, S. (comp.) V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria. Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil, septiembre de 2007.
- Argerich, A y otros (2012) “La profesión académica en la tensión de las funciones universitarias” en Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente y Transformación Social. IX Seminario de la RED ESTRADO. Chile
- Becher, T. (1993). “Las disciplinas y las identidad de los académicos” en Pensamiento universitario, año 1, n° 1.
- Bravin, C (2012) “Los académicos y el trabajo docente en la universidad” en Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente y Transformación Social IX Seminario de la RED ESTRADO. Chile.
- Fernandez Lamarra, N y Aiello, M (2012) “la profesión académica: análisis en perspectiva comparada y regional para América Latina” en Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente y Transformación Social IX Seminario de la RED ESTRADO. Chile.
- García, L. (2002) “la profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico” en Castro, I. (coord.) Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura. CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México D.F.
- González Ávila, M. (2002).”Aspectos éticos de la investigación cualitativa” en Revista Iberoamericana de Educación. N° 29.
- Lazarte Bader, M (2012) “Organización del trabajo académico desde las narrativas personales” en Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente y Transformación Social. IX Seminario de la RED ESTRADO. Chile
- Maidana, M. (2004). “La Construcción De La Identidad Profesional: Ese Proceso” en ponencia del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación. Tucumán, Argentina. .”90° Aniversario de la Universidad Nacional de Tucumán”.
- Martinez, D. et al. (2009) “Subjetividad y trabajo docente en la universidad”, en *Fundamentos en Humanidades*, Año X, N° 2. UNSL, San Luis.
- Montané, A y de Serdio, A. (2011) “Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior” en Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE). Vol. 4, n° 1. Barcelona.: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>. Consultado en mayo de 2011.
- Rodigou Nocetti y otros (2011) “Trabajar en la universidad (des)igualdades de genero por transformar”. Ed. Universidad Nacional de Córdoba.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

-Ruiz Bueno, C. (2008). “Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias” en Revista de educación. Superior .Vol.37.Nº 146 México.

-Tünnermann Bernheim, C. (s/f) “El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Disponible en Internet: http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf. Consultado el 20 de mayo de 2011.

ASPECTOS Y HERRAMIENTAS QUE FAVORECEN LA CAPACIDAD REFLEXIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN SUS PRÁCTICAS

Andrea Alejandra Pardo Lagos

Universidad Alberto Hurtado. Chile

anpardo@uahurtado.cl

Palabras claves: Reflexión - proceso reflexivo – práctica reflexiva- formación de profesores- acompañamiento

Contexto

Uno de estos programas de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, institución de carácter jesuita que se define en la procura del diálogo respetuoso, abierto serio y profundo entre las raíces cristianas de la cultura y las necesidades y búsquedas de la sociedad en un mundo plural y globalizado, es el de la carrera de pedagogía en inglés.

Dicha carrera de cinco años de formación, cuenta con un Ciclo Básico de dos años, y un segundo Periodo de Formación Disciplinar, en el que los estudiantes deben alternar el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo de trabajo real en una institución escolar, inspiración que surge siguiendo el modelo de formación alternada o semi-dual.

Es allí, a partir del tercer año de carrera, un periodo de formación donde se comparte entre la formación académica en la universidad y la inserción en el mundo de la escuela que se sitúan las "*Experiencias laborales*" (ELAB). A estas escuelas o liceos, los estudiantes asisten dos días a la semana, por un período de 15 horas.

Los objetivos centrales de las experiencias laborales

La inserción de los estudiantes a la escuela mediante las experiencias laborales apunta a variados objetivos que van en búsqueda de su mejor formación profesional. Es así, como uno de los objetivos de las Experiencias Laborales es:

Desarrollar en los estudiantes el hábito de la reflexión crítica y permanente sobre su propia acción.¹

Dado este objetivo planteado, y basándose en lo que destaca Perrenoud (2001) resulta trascendente desarrollar en los estudiantes de pregrado de pedagogía el “hábito reflexivo” reconocido hoy como fundamental para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación de Chile, 2000). Esto implicaría desarrollar además dispositivos o insumos que intencionen el proceso reflexivo a desarrollar por los estudiantes en su experiencia laboral. En este sentido existen aportes (Liston y Zeichner, 1997) que buscan desarrollar la enseñanza reflexiva en los estudiantes de pedagogía. Ellos se organizan en cinco componentes, los que en las experiencias laborales corresponderían a los siguientes:

- a. La enseñanza. Implica el tiempo de trabajo real en la escuela, la vivencia que adquiere cada profesor, siguiendo el modelo de formación alternada o semi-dual.
- b. Las tutorías. Es lo que se refiere a la tarea del acompañamiento a los estudiantes. Los profesores o tutores trabajan por desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica reflexiva a partir de las experiencias que vivencian en la institución escolar, ya sea mediante la interacción individual y/o grupal.
- c. Los seminarios. Llamados Talleres de Reflexión en el programa de experiencias laborales. Ellos son paralelos a la experiencia laboral y tienen ejes temáticos claros y planificados.
- d. Los diarios de práctica o bitácora. Son el registro y reflexión semanales acerca de eventos ocurridos en los centros educacionales, el cual es leído y devuelto a los estudiantes con comentarios que los incentivan a reflexionar acerca del quehacer educativo..
- e. La investigación. Se asocia a lo que los estudiantes reflexionan en las bitácoras y en los talleres de reflexión. Implican las preguntas de investigación que ellos se plantean a través de su inserción al mundo escolar.

Es en ese contexto que entonces surgen algunas preguntas en este trabajo de investigación: ¿Desarrollan los estudiantes sus capacidades reflexivas?, ¿Cómo lo llevan a cabo?

En esta perspectiva resulta interesante conocer también, las percepciones que los tutores y profesores guías tienen de dichos estudiantes en un contexto socializador como lo mencionara Zeichner (1979) quien se centra en la “comunidad de aprendizaje”. El autor considera que la tarea reflexiva debiera formar parte de un docente en todos los momentos de su formación. Tarea, que

¹ Información extraída de los programas de experiencias laborales de la Escuela de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

según él, no es solo individual, sino que dialoga con las interacciones que el estudiante mantiene con instituciones en las que interactúa. Zeichner señala además que los cambios que muchas veces son producto de la reflexión, son considerados necesarios en un proceso de socialización. Andy Hargreaves (2005) apunta a este concepto, señalando la importancia de esta comunidad de aprendizaje con el fin de “que desarrollemos claridad, confianza y competencia respecto a nuestros propósitos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y usemos esto como un filtro para leer todo lo que viene de afuera. “ (pág. 67) Es decir, sitúa al educador dentro de un grupo social que interactúa entre el medio y los actores internos. Es por ello, que debe poseer capacidad de leer lo que ocurre en el medio y socializar esto con sus pares y estudiantes. Es en la comunidad escolar donde él aprende a entregar y a generar nuevo conocimiento.

Marco Teórico

Modelos de formación de profesores

En la formación inicial docente no sólo se conjugan paradigmas, también están en juego los enfoques y modelos, donde convergen diversas tipologías. El modelo reflexivo es donde Schön (1983) ubica dos tipos de conocimiento. Por un lado está el conocimiento que los alumnos reciben en su formación académica en el aula llamado *received knowledge*, es decir, aquel conocimiento que se refiere a la teoría, hallazgos, desarrollo de habilidades lingüísticas, patrones de entonación y metodología lo que es parte del contenido intelectual de la profesión (Schön 1983, Wallace 1991). Y el otro conocimiento, es el llamado *experiential knowledge* o conocimiento experiencial, siendo ahí donde se desarrolla el conocimiento en acción por medio de la práctica docente, lo que permite tener una reflexión acerca de este saber.

Rol del tutor

Un componente de este conocimiento experiencial es el de la reflexión. Es aquí donde el estudiante-profesor debiera dejar a un lado sus sentimientos e intenciones y poder reflexionar acerca de ellos.

Schön dedujo en sus observaciones que existen cuatro componentes que llevan a los estudiantes- profesores a la reflexión. Ellos son:

- a. la capacidad de comunicar, es decir, el repertorio, el cómo expreso las ideas de manera clara y coherente.

- b. el intercambio que se genera en el diálogo entre el practicante y el supervisor, es decir la relación de espiralidad que se menciona anteriormente
- c. el compartir los mismos valores al enseñar, en lo que se refiere a comprender la educación desde un mismo paradigma, estar en búsqueda de los mismos objetivos.
- d. los roles que ejercen tanto los estudiantes como los tutores, en el que se debe desarrollar un diálogo reflexivo planteado anteriormente.

Práctica reflexiva: sus actores y dispositivos

A partir de lo explicitado, se infiere que para desarrollar la capacidad reflexiva de un profesor, este debe estar inserto un programa que priorice e intencione esa mirada. Es por ello, interesante observar lo que plantean varios autores con relación al andamiaje que se debe construir para que los futuros docentes logren adquirir una capacidad reflexiva sobre su propia práctica.

En un estudio realizado por Correa y Gervais (2004) se devela el aprendizaje mediante la experimentación, reflexión y auto evaluación. Ellos enfatizan además que para obtener docentes reflexivos, el programa de formación de profesores, debe incluir una práctica reflexiva y ser acompañada por profesores con experiencia, es decir tutores, que puedan desarrollar un rol de experimentación, reflexión y autoevaluación con sus estudiantes.

Señalan además lo vital que resulta la influencia del profesor guía desde la escuela, en lo que se refiere a los aprendizajes que adquiere el estudiante. Refuerzan la idea de que éste no puede seguir asumiendo un rol pasivo en la formación docente, en el que la Universidad mantiene su protagonismo formativo. Mencionan que el rol de formador es más bien inherente al rol de profesor y educador, en el sentido en que muchos asumen con gusto su labor como formadores de profesores. Siendo así un rol que los identifica y los define como educadores. Los profesores guías son esenciales tanto en la influencia sobre lo que aprende el profesor en formación como en la explicitación y verbalización de saberes mediante la interacción que desarrollan.

Además de ello, en un estudio realizado por Russel (2005) en relación al acompañamiento de los estudiantes en formación, este concluye si se quiere instalar un práctica reflexiva, entonces es necesario instalar una práctica enseñada en la que se guie a los estudiantes a reflexionar. Señala que se debe hacer mediante tareas específicas, las cuales van a dar andamiaje el desarrollo de las habilidades de la práctica reflexiva. Añade que tareas tales como la escritura o narración de eventos en distintos momentos de la práctica, reuniones de conversación, observación de ciertos eventos entre otros son usadas a menudo para alcanzar estas metas.

De este modo, Perrenoud (2001) releva que para realizar la tarea de guiar a una reflexión, existen al menos dos elementos absolutamente necesarios. Ellos son en primer lugar, la forma del método. Es decir, el *habitus*, o saber hacer, el cómo se acompaña al estudiante en su proceso de práctica a ser reflexivo. Coincide con Russel (2005) que esto puede darse mediante bitácoras, conversaciones regulares, rituales, entre otros. Plantea que hay que crear las condiciones objetivas para la formación del “*habitus profesional*”. Estas situaciones intencionadas llevan a que el estudiante finalmente aprenda a reflexionar y sepa exactamente que se espera de él, aunque él no sepa con exactitud como lo ha logrado.

Señala además, que para la formación reflexiva existe otro elemento llamado marco conceptual o el conocimiento personal, que ha sido adquirido durante años por los estudiantes en formación, factor que sería central a considerar en la formación docente. En ese sentido menciona que un practicante reflexivo es aquel que en definitiva se conoce y “es capaz de dominar su propia evolución construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de la experiencia.” (Perrenoud 2001 p. 23).

Es por este motivo que sus planteamientos son clave tanto en la reflexión como en las interacciones que se deben dar al interior de la comunidad profesional de manera que el futuro docente pueda comprender y re mirar los cuestionamientos que se suscitan al interior de cada práctica.

Metodología

Objeto de estudio

En el presente estudio se optó por una metodología cualitativa, de carácter exploratorio donde el objeto de estudio son las representaciones que tienen los estudiantes, los tutores y los profesores sobre las principales contribuciones, aspectos, dispositivos, herramientas que contribuyen a la capacidad reflexiva docente.

Objetivo general

El estudio pretende identificar y caracterizar las principales contribuciones, aspectos, dispositivos, herramientas que contribuyen a la capacidad reflexiva, que poseen los estudiantes de 5to año de pedagogía en inglés de la Universidad Alberto Hurtado, según las percepciones de los propios estudiantes, sus tutores y sus profesores guías en el contexto específico de las experiencias laborales.

Además de esto, tiene el siguiente objetivo específico: Caracterizar las comprensiones que tienen los actores acerca de la capacidad reflexiva docente.

Pregunta de Investigación

Este estudio permitirá, por lo tanto, responder a la pregunta principal:

¿Cuáles son las caracterizaciones de las principales contribuciones, aspectos, dispositivos, herramientas que contribuyen a la capacidad reflexiva docente en el contexto específico de la línea de experiencia laborales de la formación inicial docente que poseen los estudiantes de 5to año de pedagogía en inglés de la Universidad Alberto Hurtado, los tutores y los profesores guías?

Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para este estudio, se ajustan al carácter cualitativo de la investigación. Estas son entrevistas individuales a estudiantes y profesores guías que fueron categorizadas mediante el programa QSR Nvivo 8 y grupos focales a tutores.

Levantamiento de categorías finales mediante la triangulación.

Mediante el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas y en los *focus groups*, se pretende entonces, tener suficiente información para levantar categorías que podrán servir en un futuro para elaborar un cuestionario que servirá de insumo y que se enfocará en el cómo los estudiantes de pedagogía comprenden y desarrollan su reflexión.

Hipótesis

El estudio permitiría validar que acuerdo a las evidencias recogidas desde la tutoría, los estudiantes de pedagogía en inglés de la Universidad Alberto Hurtado lograrían mejores procesos reflexivos en la medida en que avanzan en la trayectoria de las experiencias laborales. Además de esto, se podría evaluar si los dispositivos planificados que existen desde la universidad, tales como reuniones, narraciones en la bitácora, entrevistas personales y grupales, los ayudarían en su proceso de formación reflexiva.

El presente estudio se encuentra en su etapa final esperando el examen de grado de magister. Con ello, se pretende poner en manifiesto las representaciones que poseen tanto los estudiantes, como profesores guías y tutores con respecto a la capacidad reflexiva docente.

Triangulación

A continuación se presentan los aspectos coincidentes y los diferenciadores con respecto a los aspectos y herramientas que favorecen la capacidad reflexiva docente que fueron recogidas por los distintos actores de esta investigación.

Aspectos y herramientas que favorecen la capacidad reflexiva

Uso de las bitácoras

En lo que se refiere a las bitácoras todos los actores la relevan como un elemento que apunta a la reflexión pedagógica. En ese sentido los estudiantes señalan que mediante la lectura de la bitácora de años anteriores pudieron darse cuenta de cuánto habían cambiado y avanzado en su nivel de reflexión asimismo pudieron observar que observaban y reflexionaban acerca de otros temas que en sus primeros años de experiencia laboral.

Por su parte los tutores relevan la importancia de registrar hecho y reflexiones mediante la escritura. Señalan que ello permitiría a los estudiantes tener una mejor introspección.

Retroalimentación y acompañamiento

Se observa en lo referente al acompañamiento que realizan tanto los profesores guías como los tutores a los estudiantes lo vital que resulta la verbalización de opiniones y el intercambio de experiencias y puntos de vista. Esto ofrece la posibilidad de observar un hecho y las distintas perspectivas antes de tomar una decisión o acción. En este intercambio de opiniones y acompañamiento que realizan los docentes los jóvenes estudiantes, estos últimos relevan lo interesante que resulta poder preguntarse sobre la realidad en que están insertos y no solo circunscribir esa reflexión al sobre el aula.

Comunicación y apertura

Si bien todos los actores señalan lo importante que es mantener una relación cercana y honesta con los estudiantes para ayudarlos a ser reflexivo, los estudiantes argumentan, que esto debe ser así, ya que de otro modo, la habido ocasiones en que la relación no es horizontal ni honesta, y en esos momentos los estudiantes no se han sentido con la confianza necesaria para plantear su inquietudes.

Los tutores a su vez, mencionan que creen en esa relación autentica que ellos sienten poseer con sus estudiantes los llevaría en algunos casos a que vayan adquiriendo sus saberes pedagógicos. Sin embargo, no todos los tutores están de acuerdo en que la relación con los estudiantes debe tener

un carácter de horizontalidad. Interesante es observar que algunos plantean inclusive que el tutor debe ejercer un rol de autoridad en su relación con el estudiante

Elección de profesores guías idóneos

La elección de profesores guías idóneos, señalan mayoritariamente los estudiantes, resulta ser clave en el acompañamiento reflexivo que puedan tener los jóvenes. Estos últimos son los que mencionan que profesores guías adecuados o mentores comprometidos o reflexivos son encontrados en mínimas oportunidades en sus trayectoria por las escuelas.

Es interesante puntualizar que los tutores no mencionan a los profesores guías como posibles actores claves en el desarrollo reflexivo docente. Ello debiera ser así, ya que conviven con los estudiantes la mayor parte del tiempo que ellos están en las escuelas. Ello podría deberse a que visualizan el aporte que los tutores realizan hacia los estudiantes en un grado menor de relevancia.

Intencionalidad reflexiva en la formación docente

La intencionalidad que se le da a la reflexión en la formación inicial docente de estos estudiantes de pedagogía es visualizada claramente por ellos. Asimismo, señalan y valoran todas las instancias en el pre grado que llevaron a que alcanzar un perfil reflexivo.

Por su parte, llama la atención que los tutores ni siquiera mencionen la intencionalidad reflexiva del currículo como un aporte a la reflexión que se desea que los jóvenes alcancen. Tal vez no lo ven tan claramente.

Por último, solo un profesor guía se refirió a la reflexión que poseen los estudiantes y la centro más bien en una reflexión afectiva más que en una reflexión global acerca de la educación.

Trayectoria por distintos centros educativos

Sobre los factores que podrían influir en la capacidad de reflexión de los estudiantes, se señala a la trayectoria que deben realizar los estudiantes por los distintos centros educativos. Se releva la importancia del análisis y la comparación entre las instituciones como etapas esenciales en la reflexión de las distintas situaciones y realidades educativas. Este hecho ha permitido que los estudiantes vayan definiendo su ser profesional y tomen conciencia de ello.

Discusión

La investigación presentada pone en manifiesto las representaciones que poseen tanto los estudiantes, como profesores guías y tutores con respecto a la capacidad reflexiva docente. Si bien

existen puntos coincidentes con respecto a la reflexión, como la observación e introspección, no existe una mirada común entre los actores involucrados en esta investigación o un marco teórico que dé cuenta de las lógicas de comprensión de la reflexión de los distintos actores. Se comprende a la reflexión desde una mirada más bien intuitiva que profesional.

Para ello, se propone seguir propiciar espacios de participación reflexiva donde se discutir distintas miradas reflexivas de autores que vayan haciendo sinergia con las creencias y representaciones que los actores poseen. Es fundamental converger en autores que vayan delineando la trayectoria reflexiva que vayan realizando tanto los estudiantes como los docentes. Esto sin duda potenciara su ser profesional y podrá dar respuestas a las múltiples preguntas que la vida profesional les va a plantear.

Con referencia a las comprensiones que poseen los actores de la capacidad reflexiva docente, es fundamental puntualizar que existen al menos dos paradigmas sobre los cuales se instalan los actores de esta investigación. Por un lado, está el paradigma más bien técnico que busca reflexionar acerca de lo inmediato, especialmente en lo que se refiere a los que ocurre en el aula y en el contexto enseñanza-aprendizaje de los propios estudiantes. Y por otro, donde se ubican especialmente los estudiantes, que es la mirada más global de la educación como un sistema dentro de un gran sistema social. Sistema que es interdependiente de los otros. Las problemáticas por lo tanto son más bien a nivel social, cuyas respuestas o planes de mejora a diferencia de la anterior son más complejos y menos fáciles de llevar a cabo.

Frente a los puntos señalados, se sugiere poder discutir al interior de la academia con el grupo de tutores el concepto de reflexión y las distintas miradas que esta pueda tener. Sería interesante poder además debatir acerca de los distintos focos reflexivos, algunos de niveles más bien concretos o técnicos y otros más globales y sistémicos con el fin de poder intencionar reflexiones a distintos niveles con los estudiantes de manera que ellos pudieran visualizar la complejidad que implica su labor docente.

Frente al proceso de construcción reflexiva, los actores poseen variadas miradas. Entre ellas está la de los estudiantes quienes valorizan la relación con el docente profesor guía o tutor y que les ayudaría a llevar a reflexionar mejor. Pero más que eso, valorizan el tipo de relación que poseen con los docentes. Puntualizan que dicha relación debe ser honesta y horizontal. Este tipo de relación, sin embargo no es compartida por todos los tutores, lo cual es verbalizado en sus declaraciones. Al mismo tiempo tampoco es valorada en sus totalidad por los profesores guías. Con esta realidad valdría la pena preguntarse por la expectativa que tiene los distintos actores de los vínculos que establecen en su relación de acompañamiento. Es decir cómo debe establecerse el vínculo y el

acompañamiento, además de que entiende cada uno de ellos por dichos conceptos. Convendría entonces incorporar espacios reflexivos entre los tutores para definir el concepto de acompañamiento, retroalimentación y relación para poder ir comprendiendo las trayectorias a seguir al igual que los roles o las tareas que cada uno debe realizar.

Por último parece pertinente recordar que los tutores no mencionan al profesor guía como un referente al acompañamiento de los estudiantes o más bien como un posibilitador de una reflexión pedagógica. Interesante sería entonces indagar las representaciones que poseen los tutores de los profesores guías y cuanto estas influyen a los estudiantes en su vinculación con ellos.

Finalmente se debe señalar que frente a las contribuciones de las experiencias laborales al desarrollo reflexivo, los propios estudiantes relevan el hecho de que ellos vivencian que desde la formación inicial han tenido una importante énfasis en la reflexión, inclusive son capaces de observar sus cambios en la reflexión mediante las bitácoras. Se plantean como reflexivos. Sin embargo, frente a ese punto, los profesores y tutores nos los caracterizan como tal. Más bien evidencian insumos y dispositivos tales como las retroalimentaciones, escritura de bitácora o el cambio de establecimiento como potencializadores de una reflexión pedagógica.

Así, se espera que todos estos mecanismos contribuyan a que los estudiantes puedan reflexionar mas y de mejor manera. Sin embargo, no queda claro que trayectorias consensuadas poseen los tutores desde la academia para ello. La investigación da cuenta de conceptos poco claros y de mecanismos azarosos. La propuesta es entonces a discutir los conceptos que se manejan al igual que los dispositivos que den cuenta de un actuar basado en una teoría y no en el sentido común.

Bibliografía

Álvarez F. (1999) “Tendencias, y desafíos en la formación de docentes” Documentos CIDE, nº 3, Santiago de Chile.

Alvarez, F.(2007) Tendencias y desafíos en la formación de docentes, Foro Educativo

Avalos, B. (2002) Profesores para Chile, Historia de un Proyecto, Ministerio de Educación, 2002.

Avalos, B. (2006) ‘el nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua’, en: Tenti, E. (comp.) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Siglo Veintiuno Editores, Argentina.

Carlgren, Gunnar Handal, Sveinung Vaage Ingrid, Teacher's minds and actions: research on teachers' thinking and practice 1994: Research on Teaching thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education.

Cochran-Smith, M., Fries K. y Zeichner K. Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la América educacional

Cornejo, J., Fuentealba, R. (2008) Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?; Ediciones UCSH.

Correa, E. y C. Gervais (2004) Explicitación del saber de experiencia en los profesores en el contexto de las prácticas docentes.

Russeel Tom (2005) Can reflective practice be taught? , Reflective Practice, Vol 6, Nº 2, May 2005, pp. 199-204.

Denzin N.K, (1970) Sociological methods: A source book. Aldine Publishing Company. Chicago

Dewey, John. (1938) The theory of Inquiry.

Dewey, John. (1960) Como pensamos. Nueva exposición de la reflexión entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós.

Informe Acreditación de la carrera de pedagogía en inglés, (2009) Universidad Alberto Hurtado.

Liston and Zeichner. (1993) Reflective teaching. An introduction. Lawrence Erlbaum associates.

Mineduc : Reflexión crítica y colectiva: un a herramienta para el desarrollo profesional http://www.mineduc.cl/biblio/documento/La_Reflexion_Critica_y_Colectiva.pdf

Perrenoud, Phillipe (2001) Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar, Criticas y fundamentos, Ediciones Grao.

Pozo Juan Ignacio, Nora Sheuer , Maria del Puy Perez Echeverria, Mar Mateos Sanz, Elena Martin Ortega, Montserrat de la Cruz,, (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Colección Crítica y Fundamentos, Grao Ediciones.

Revista de Docencia N27, Desarrollo Profesional docente, entrevista a Andy Hargreaves, Diciembre 2005.

Schon, Donald. (1983) The reflective practitioners: How professional Think in action. London: Temple Smith.

Shon, Donald (1987) La formación de profesionales reflexivos: Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Paidós.

Schwartz el al. (2004) Representaciones de docentes y alumnos acerca de la educacion superior. Universidad de Rio Cuarto. Argentina.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Sparks-Langer. Simmoms et al. Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education November 1990 41: 23-32.*

Ulloa, Carolina (2009) Descripción de la oferta pedagógica en Chile. Documento de trabajo.

Vaillant, Denisse. Preal n° 25. Formación de profesores. Estado de práctica. (2002)

Wallace, Michael. (1991) Training Foreign Language Teachers. A reflective approach. Cambridge University Press.

Zeichner, K. (1993) Volver a pensar la educación. Volumen II. Prácticas y discursos didácticos. Ediciones Morata

Zeichner (1990) Teaching students to reflect. en. Harvard Educational Review. Vol. 57, N° 1

Zeichner, K. y Liston D., 1966. Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shulman, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

[Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 9, N° 2, 2005.](#)

TRAJETÓRIA E TRABALHO DOCENTE ENTRE AS CLASSES POPULARES E MÉDIAS: A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Cristiano Guedes Pinheiro¹
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
cgptapes@gmail.com

Priscila Monteiro Chaves²
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
pripeice@gmail.com

Introdução

Sabe-se que da família à comunidade, a educação, compreendida em seu amplo conceito, é difundida em todos os mundos sociais e já há um extenso número de teses discutindo as diferentes práticas dos mistérios do aprender, inicialmente sem classe de alunado, em seguida sem livros, depois sem professores especialistas; e mais além, com instituições escolares, salas de aula, professores e diferentes métodos pedagógicos. Ao mesmo tempo, muito se tem produzido sobre os conceitos de cultura e educação. Sobre o conceito de educação, seria possível mesmo remontar à Antiguidade Clássica, passando por Sócrates, Platão e Aristóteles; Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, na Idade Média; Montaigne e Comênio na Idade Moderna. Porém, é a partir do pensamento Iluminista, com nomes como Montesquieu e Rousseau e a proposta de Lepelletier de um Plano Nacional de Educação, aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte, em plena Revolução Francesa, em 1793, que a escola moderna começa a ganhar os contornos que possui atualmente.

Desde este último período o pensamento pedagógico ocidental avançou substancialmente, muitos foram os autores e teóricos a pensarem sobre o assunto. Não cumpre nenhum papel aqui, tentar listar os principais pensadores e escolas pedagógicas surgidas nesse período, basta pontuar que muitos continuam a influenciar o pensamento educacional na contemporaneidade. Não é coincidência, de outra forma, que o conceito de cultura comece a ser amplamente discutido e que ganhe a atenção de sociólogos e antropólogos a partir da

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Projeto de investigação próprio: O Educador como Mediador da Resistência ao Pensamento único em Tempos Normativos Contemporâneos.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. . Projeto de investigação próprio: O Educador como Mediador da Resistência ao Pensamento único em Tempos Normativos Contemporâneos.

segunda metade do século XIX, tanto um como outro conceito, são fundamentais para a consolidação dos Estados Nacionais burgueses (GADOTTI, 2003; GEERTZ, 1980, 2008).

No presente trabalho, será abordado o conceito de “reprodução cultural” de Bourdieu e Passeron (2012), a fim de refletir acerca das relações de poder na formação de estudantes e futuros docentes. A partir dessa reflexão, e da ideia destes autores, sobre a reprodução social a partir da reprodução do sistema de ensino, dialogar-se-á também com o conceito de "contra-hegemonia", de Henry Giroux e Peter McLaren (1997), no intuito de apontar para a necessidade de uma formação docente que consiga estabelecer relações entre o político e o pedagógico; que seja capaz de articular, na ação e na teoria, práticas de uma democracia radical; que possam ser educados enquanto intelectuais transformadores, assumindo um papel central na luta por democracia e justiça social.

Reprodução Cultural

Desde o surgimento da escola moderna, no contexto das revoluções burguesas, que o ensino institucionalizado tem sido visto, e se tornado mesmo, numa das principais formas de diminuição da desigualdade social e cultural entre os homens. Para além disso, e a partir da massificação escolar no século passado, a ideia de uma ampla democratização do conhecimento (tendo a escola como local de promoção dessa democratização e a educação como vetor primeiro da transformação social), tem assumido a primazia nas pautas e discursos políticos e nas reivindicações sociais.

Esse entendimento, da escola como local de exercício da democratização do acesso ao conhecimento, no entanto, é densamente criticado e desmistificado por Bourdieu e Passeron (2012), através do conceito de “reprodução cultural”. A partir dessa categoria de análise (e, diga-se de passagem, que outras categorias, como a de “violência simbólica”, complementam seu pensamento) os autores desconstruem o entendimento de que na escola o conhecimento é transmitido de forma democrática, igualmente para todos os alunos; segundo Bourdieu e Passeron o que os sistemas de ensino fazem, na realidade, é reproduzir o sistema social e cultural da classe social dominante:

[...] pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classe sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos

lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 202, grifo dos autores).

Essa desigualdade entre o acesso ao conhecimento ocorre devido aos diferentes níveis de capital cultural encontrados entre as classes sociais existentes sob o capitalismo: classes populares, classes médias e as elites. Espera-se, durante o processo de aprendizagem, que todos os alunos atinjam um nível de conhecimento estabelecido pela escola; conhecimento, que por sua vez, está referenciado na cultura da classe dominante, ou seja, das elites. Dessa forma, os alunos oriundos das classes mais favorecidas são beneficiados quanto ao entendimento e compreensão do conhecimento transmitido, pois trazem de berço um capital cultural que é o mesmo exigido pela escola:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano" (BOURDIEU, 2007, p.73, grifo do autor).

Quanto à questão da língua materna e seu domínio, ela não é menos um instrumento nesse processo de reprodução, ao contrário:

[...] ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas,

depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 97).

Assim, os estudantes das classes populares e médias que ascendem ao ensino superior, necessariamente, devem ter conseguido êxito no processo de aculturação e inculcação da linguagem materna enquanto exigência escolar. A competência linguística configura-se enquanto um dos principais critérios de seleção universitária; para além, inclusive, do conteúdo, a forma ganha precedência nesse processo: “[...] os examinadores frequentemente [são] constrangidos [...] a diminuir suas exigências em matéria de conhecimento e de habilidades para prender-se às exigências de forma” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 96-97). O mais importante é que o aluno universitário saiba expressar-se bem, que saiba escrever bem, ou seja, que saiba compor e expor um bom texto. O que reforça ainda mais a cultura hegemônica dominante, a qual terá uma proposta de contraposição no próximo item.

Contra-hegemonia

Numa abordagem mais vinculada à prática docente, encontra-se no texto *A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática* (1997), de Henry Giroux e Peter McLaren, uma discussão sobre o conceito de resistência e de "contra-hegemonia". Analisando a política de formação docente nos EUA e fazendo uma crítica à postura das teorias da resistência, os autores propõem uma distinção entre o termo resistência e o termo contra-hegemonia. Advogando que a opção pelo termo contra-hegemonia auxiliaria na melhor caracterização da proposta de um projeto político de “esferas públicas alternativas”³; sendo um dos objetivos dos autores (no texto), propor que as instituições que formam professores sejam “reconcebidas” enquanto esferas públicas. Essas novas esferas públicas se caracterizariam por formarem professores que consigam estabelecer relações entre o político e o pedagógico; que sejam capazes de articular, na ação e na teoria, práticas de uma democracia radical; enfim,

³ As esferas públicas (clássicas), existentes nos séculos XVIII e XIX, na Europa, eram locais onde o pensamento reflexivo era comumente desenvolvido, esses locais eram agremiações políticas, periódicos, cafés, associações de bairro e casas de publicação. Esses locais: “ofereciam redes através das quais indivíduos particulares reuniam-se para debater, dialogar e trocar opiniões. Esferas públicas deste tipo muitas vezes transformavam-se em uma força política coesa” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 195).

que possam ser educados enquanto intelectuais transformadores, assumindo um papel central na luta por democracia e justiça social, como percebem os autores:

Sentimos que o termo "contra-hegemonia", em distinção ao termo "resistência", especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas públicas alternativas. Como usado com frequência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de "lacuna" autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado. [...] Vista deste modo, a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de práticas e discursos governantes. (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 199).

O conceito de contra-hegemonia, de outra forma, cumpriria uma função mais política, teórica e crítica:

A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra. Ainda mais importante, o conceito não apenas afirma a lógica da crítica como também refere-se à criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência. Como domínio reflexivo da ação política, a contra-hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 199).

O que pode ser percebido é que os autores propõem uma politização da luta social, uma "qualificação" da resistência. Uma práxis educativa que constitua um "lugar" de resistência: a esfera pública, a esfera contrapública, recriada, reconcebida. Sim, uma práxis, pois há o entendimento de que só o discurso é insuficiente para a mudança e a transformação social: "A reforma não pode existir como possibilidade prática *fora* da dinâmica vivida dos movimentos sociais". Mais do que isso, compreende-se que um projeto coerente de transformação da sociedade vai além das novas esferas públicas: "No final, reformas mais amplas exigem não

apenas que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que [...] redefinem a natureza de por que e como eles funcionam na sociedade” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 203-210, grifo dos autores).

Considerações Finais

Objetivamos, neste trabalho, lançar algumas reflexões sobre as relações de poder e o processo de reprodução social e cultural, ocorridos na e a partir da escola. Parra isso buscamos no pensamento de Bourdieu e Passeron a discussão sobre reprodução cultural e capital cultural, buscamos, a partir daí desenvolver uma discussão utilizando o conceito de contra-hegemonia, de Henry Giroux e Peter McLaren, no intuito de apontar a necessidade de uma formação docente que consiga estabelecer relações entre o político e o pedagógico; que seja capaz de articular, na ação e na teoria, práticas de uma democracia radical; que possam ser educados enquanto intelectuais transformadores, assumindo um papel central na luta por democracia e justiça social.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (Org.). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Historia das idéias pedagógicas**. 8 ed. Editora Ática: São Paulo, 2003.
- GEERTZ, Clifford. Transição para a humanidade. In: ENGELS, Friedrich; et. al. **O Papel da cultura nas ciências sociais**. Editorial Villa Martha: Porto Alegre, 1980, p. 21-36.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. A Educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

**ESCUELA, CORPOREIDAD Y TRAMAS IDENTITARIAS: TALLER
INTERDISCIPLINARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO
BILINGÜE-INTERCULTURAL.**

Lic/Prof. Bibiana Pivetta

Prof. María del Carmen Hoerman

Centro de Estudios Interculturales –CEIn- Facultad Humanidades y Artes.

Universidad Nacional de Rosario.

bpivetta@hotmail.com

mariacahoer@hotmail.com

Introducción

Este trabajo forma parte de la primera etapa del proyecto de capacitación docente y producción de material didáctico interdisciplinario e intercultural para docentes que se desempeñan en contextos bilingües-interculturales¹ con alumnos de Pueblos Originarios de Santa Fe. Los docentes que participaron (se incluyen idóneos aborígenes y consejo de ancianos de las comunidades) fueron capacitados por 3 coordinadores en investigación-acción, Historia Oral y Ecuación Física para la elaboración de material didáctico durante los años 2005 y 2006.

Reflexionamos sobre la relación entre investigación-acción, corporeidad (Educación Física) e Historia Oral para el desarrollo de proyectos interculturales-bilingües en comunidades históricamente ágrafas de nuestra provincia.

Cuando en la escuela de hoy se plantea que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es la atención a la diversidad, los docentes se ven envueltos en una telaraña de dudas e imprecisiones, que en definitiva los conduce a que en los “papeles” (llámese currícula, planificaciones, proyectos) expliciten estrategias que en la práctica cotidiana no ejecutan. El tema nos pone de frente con una realidad insoslayable: el grupo de alumnos de una clase es heterogéneo, pero el diseño del sistema escolar supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje y no toma en cuenta sus singularidades.

¹ Proyecto Aborigen para la integración -ProAbi 1- Fundación Inés Tomassetti (Argentina) y Santa María (España). 2005-2006. Santa Fe.

La organización escolar debe diseñarse en función de las necesidades de aprendizaje de **todos** los alumnos, en relación con el entorno social para potenciarse mutuamente. En esta tarea es donde los docentes deben comprometerse, comprendiendo en principio que **la diversidad es lo habitual** y que debe ser tomada como un hecho positivo y **enriquecedor** si se lo trabaja adecuadamente. De todas maneras tenemos que admitir que en la realidad cotidiana para el maestro el trabajar con la diversidad constituye un obstáculo, colocándolo en una situación problemática de la cual no puede salir, vivenciando ésto como una característica negativa dentro de su realidad áulica.

El como lograr que se reconozca la diversidad como una herramienta de enriqueciendo dentro del aula es lo que preocupa, y si bien no existen fórmulas, ni recetas, sí se puede comenzar a orientar la tarea a partir de poner en práctica experiencias exitosas en determinados contextos que puedan servir como disparadoras de nuevas propuestas adecuadas a las necesidades y circunstancias particulares de cada institución.²

La tarea consiste en implementar una “educación intercultural” respondiendo a la idea de que nuestra sociedad es multicultural y concibiendo la diversidad como un principio rector del proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre individuos pertenecientes a diferentes universos culturales. A la cultura de nuestros alumnos estaremos incluyendo la posibilidad de cultivar dentro de la escuela los saberes propios como garantía de identificación personal para los alumnos (sujeto) y de pervivencia cultural para el grupo. Es por ello que la interculturalidad dentro del aula es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia, y el etnocentrismo.

De esta manera en el diagnóstico realizado durante el desarrollo del ProAbil una de las problemáticas recurrente fue: el desfase entre la práctica educativa de la escuela oficial y los modos tradicionales de la construcción y transmisión del conocimiento de los Pueblos Originarios. El trabajo en terreno permitió detectar que este desfase incide negativamente, en particular percibido por los docentes en los logros relacionados con la alfabetización en lengua castellana de los niños y niñas de estas comunidades, provocando repitencia reiteradas, deserción y abandono escolar. Es por ello que a pesar que el proyecto fue pensado en etapas que contemplaran diferentes áreas curriculares (entre ellas lengua y bilingüismo) se decide comenzar por Educación Física e Historia Oral como una manera no tradicional de abordar el complejo problema de lograr la alfabetización

² Pivetta Bibiana y Ballesio Sandra, “ La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad”. V Encuentro Nacional de Historia Oral. UBA- Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires- Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires . 2001.

íntegra. Se subsume de los conceptos anteriores que hablamos de una alfabetización que supone un conjunto de acciones para construir una escuela más inclusiva y refiere a un proceso de complejidad progresiva expresando ,en tanto íntegral, la necesaria confluencia de todas las áreas del conocimiento.

Entendemos la educación intercultural como un sistema de educación que debe tratar de atender a **todas las necesidades culturales, afectivas y cognitivas** de los grupos y de los individuos de **todos** los grupos étnicos dentro de una sociedad: “**La educación que no permea la emoción queda en el mero acopio más o menos efímeros de datos**”³. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre etnias, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales.

Los planteos arriba expuestos no hacen mas que corroborar que el trabajar para que la educación sea intercultural-bilingüe e interdisciplinaria en contextos de fuerte presencia de alumnos de Pueblos Originarios constituye un eje insustituible a la hora de pensar en la formación de una identidad autóctona que involucre no solo la formación intelectual de la comunidad sino que también todos aquellos aspectos contextuales que hacen a la vida misma de la etnia.

La función principal del ProAbi es actuar como “puente” intercultural entre escuelas y comunidades aborígenes para lograr la revalorización de los saberes étnicos y tomarlos como punto de partida hacia la incorporación de conocimientos universales que le permitan a los alumnos incorporarse exitosamente a la sociedad circundante.

La materialización de estas inquietudes, su organización y puesta en marcha para socializar el material de investigación académica requirió de una infraestructura capaz de acompañar el proceso de trabajo propuesto; es aquí donde entramos en contacto con la Fundación Inés Tomassetti – FUNIT- que acepta hacerse cargo de la puesta en marcha del Proyecto de Integración Aborígen .

Investigación-acción, historia oral y corporeidad

Uno de los problemas surgidos en la escuela bilingüe - intercultural es el desfase entre la práctica educativa de la escuela oficial y los modos tradicionales de la construcción y transmisión del conocimiento de los Pueblos Originarios. Si consideramos que el proceso educativo formal o

³ Hoermann María del Carmen. Profesorado Nro 8 Almirante G. Brown. Santa Fe.

informal es el mecanismo por el cual las culturas persisten de generación en generación, para lograr una currícula intercultural bilingüe no es suficiente incorporar temas aborígenes a la educación hispanizante. De esta manera, lo que se enseñe deberá partir desde el enfoque propio de la cultura de los alumnos hacia conceptos universales. Así, el niño que aprende estará afianzando su identidad étnica y se le estará brindando los elementos necesarios para la convivencia con la sociedad toda.

Desde el trabajo de capacitación en el contexto actual en donde los cambios son cada vez más rápidos y vertiginosos el docente se ve desbordado por sobrellevar situaciones de aprendizajes en contextos diversos. El desafío consiste en pensar cómo nos posicionamos como educadores ante esta situación tan compleja y cambiante en donde los “saberes profesionales” no alcanzan para salir airoso de situaciones complejas. Ana Ehuleche lo expresa claramente: “Parece entonces que el gran desafío del Siglo XXI es la adecuación de los sujetos a la transformación paradigmática que implica ser productores de innovaciones y desarrollar las competencias necesarias para interactuar en un medio en donde los cambios se aceleran vertiginosamente”⁴

En general nos ha ocurrido que en las capacitaciones docentes realizadas hasta el momento se elaboraban actividades interculturales a realizar en el aula y las evaluaciones eran “exitosas” y “muy positivas”. El problema surgía cuando - muchas veces al año siguiente- al encontrar a esos mismos docentes en otras propuestas de capacitación y ante la pregunta de que si habían aplicado las propuestas trabajadas en los talleres surgía la respuesta que “lo habían intentado” pero que ante “problemas” de implementación (falta de “tiempo” al no poder terminar con el programa, no acompañamiento del grupo directivo, otros proyectos “mas prioritarios” como vacunación, salud, etc) habían optado por abandonar y volver a sus prácticas habituales. La realidad era que ante la aparición de diversas dificultades en la práctica cotidiana, al docente se le hacía doblemente difícil seguir con la propuesta (aunque él mismo admitiera que son actividades interesantes y de alto valor educativo) puesto que a una propuesta “nueva” se suman los múltiples problemas que tienen los alumnos “diversos”. A partir de aquí es totalmente lógico que el docente vuelva a la “seguridad” de sus prácticas anteriores.⁵

El interrogante que surge en el seno del equipo como capacitadores en contextos multiculturales - en especial con docentes cuyos alumnos pertenecen a comunidades de pueblos originarios- es ¿qué

⁴ Ehuleche Ana. Aportes de la psicología educacional en contextos de cambio e innovación. En Aprendizajes de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo. Editorial Manantial Buenos Aires. 2004. pág 141

⁵ Pivetta, Balleisio y Hoermann. Proyecto Aborigen para la integración: taller interdisciplinario de capacitación y construcción de material didáctico para escuelas con alumnos aborígenes. Ed. Fas. Rosario 2006.

estuvimos haciendo hasta ahora? Si los docentes reconocían que las propuestas de capacitación eran válidas ¿Porqué no generaban cambios en su aplicación? ¿Dónde estábamos fallando?

Las palabras de Emilia Ferreiro instan a reflexionar sobre la problemática: “ Puedo pedirle a un maestro de primaria que sea, además de todas las otras cosas que se le han pedido, un traductor cultural?. No puedo pedirselo si no le doy instrumentos técnicamente adecuados. (...) El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente para trabajar con la diversidad . Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese parece ser el gran desafío para el futuro”.⁶

¿Será que los investigadores no estamos “generando herramientas” válidas para la interculturalidad? ¿O no estamos siendo constructivistas en nuestra capacitación? Posiblemente nos encontremos con un poco de cada uno de estos planteos, a nuestro entender estuvimos delimitando el problema dejando afuera nada mas y nada menos que la mirada de los propios docentes en su práctica cotidiana. Si bien realizamos un diagnóstico del grupo a capacitar nunca se toma el tiempo suficiente para tener en cuenta “los saberes” previos de nuestros “alumnos-docentes”; estos saberes consisten en aquellas prácticas áulicas que les han dado resultado positivos en la interculturalidad y aquellas que no les han sido exitosas. Generalmente los educandos no reflexionan sobre el porqué del éxito de algunas de sus actividades (a veces son las menos numerosas), no conceptualizan las causas de estas prácticas; como así tampoco no pueden delimitar la problemática del “no aprendizaje” de sus alumnos generándoseles sensaciones de angustia e impotencia.⁷

Es por ello que en el ProAbi se plantea la capacitación docente no como una instancia única (curso de capacitación) sino como un **proceso de capacitación**⁸ en el cual se acompañe al docente en la construcción de herramientas a partir de sus propias prácticas (exitosas o no) reflexionando - apoyado por lo teórico- y aplicando las técnicas aprendidas (acompañados por lo capacitadores en aquellos problemas que puedan surgir) y **retroalimentando** su **práctica cotidiana**, interactuando dentro de su institución escolar.

⁶ Ferreiro Emilia, “Pasado y presente de los verbos leer y escribir” Fondo de Cultura Económica. México. 2001

⁷ Pivetta Bibiana, Sagastizábal, y otras. Aprender y enseñar en contextos complejos. Editorial Novedades Educativa. Buenos Aires- México. 2006

⁸ Pivetta Bibiana “La historia oral como estrategia de investigación en el aula intercultural”. Revista Novedades Educativas Nro 155. Noviembre 2003.

Analizando “el cómo” podremos solucionar ciertos problemas de la enseñanza intercultural a través de la práctica docente, el análisis teórico a partir del acompañamiento del capacitador y la reflexión práctica-teoría-práctica contribuirá a la construcción de un **aprendizaje significativo** en los docentes que se desempeñan en contextos multiculturales .

El punto de partida a tener en cuenta está dado por la “reconstrucción histórica” que haremos desde un presente funcional y actual; y que será motivo de reflexión para la práctica docente, aquel fenómeno legitimado en el pasado que tenga hoy sentido para la comunidad y para la región.⁹ La importancia de la fuente oral , en nuestro caso, es que nos proporciona información sobre las costumbres de nuestros alumnos aborígenes que por pertenecer a una cultura ágrafa no poseen historia escrita o si existe está “distorsionada”. Aún de mayor valor son los efectos logrados entre los educandos, sus familias y la escuela puesto que fomentará tanto el entusiasmo de los niños como el acercamiento de miembros de la comunidad al ámbito escolar convirtiéndolo en un lugar de relaciones interétnicas. En este sentido se considerará a la lengua escrita como modalidad de registro pertinente a la conservación de la propia historia y a su vez como conocimiento necesario para ser partícipes de una cultura recientemente letrada.

La legitimidad de un abordaje de la problemática desde la Educación Física en un Proyecto de Educación intercultural como el que se plantea, parte de que tal problemática se presente al sujeto con tal abarcatividad que sirva de puente entre la riqueza de la cultura de la que viene y el desafío de integrarla sin menoscabo de las condiciones complejas y divergentes de la cultura actual. La alfabetización en los distintos lenguajes intenta proveer las claves y la decodificación que hacen posible el acceso a un aprendizaje. El proceso de adquisición de dichas claves se da en un entorno multicultural. A través de la alfabetización el alfabetizado va descubriendo , de todo ese entorno, los elementos específicos que lo habilitan para entender y expresar el mundo en la clave adquirida. Se aprende a leer y expresarse en cada lenguaje usando los recursos que provee la vida cotidiana. “Es imposible enseñar sin tener en cuenta los conceptos socio-culturales de nuestros alumnos, llamados “marco asimilador” por Beatriz Aisemberg: el **marco asimilador** para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social que los niños construyen en su propia historia de interacciones sociales”¹⁰. El niño vivencia su corporeidad estática y dinámica a través de todas las gamas de movimientos y exploraciones

⁹ Koleff Miguel, “Memoria Oral e Identidad Narrativa”, en Revista Aula Abierta, Nro 25, Editorial Aula Abierta, 1994, Buenos Aires.

¹⁰ Pivetta Bibiana. La investigación en Ciencias Sociales: la Historia Oral. En Sagastizábal, Pivetta y otras. Aprender y Enseñar en Contextos Complejos. Noveduc. Buenos Aires. 2006. pág. 230.

sensorias. De este modo decodifica el mundo con el cuerpo y va construyendo un código de lenguaje corporal que lo proyecta hacia el vínculo con los otros.

El lenguaje corporal no va disociado de la adquisición progresiva de la lengua materna, y ésta va entrelazada como una distinción específica del lenguaje sonoro¹¹, cuán más importante en niños pertenecientes a lenguas históricamente ágrafas como los Pueblos Originarios de nuestro territorio.

A diferencia del visual, el campo sonoro opera “en torno”, circundando al cuerpo en lugar de “frente a él”. Esta particularidad de entornar, de envolver, convierte al lenguaje sonoro en aliado de las matrices de movimiento. Por lo tanto la integración de ambos lenguajes, su no-fragmentación, dan razón de ser a una alfabetización que consustancie operativamente lo corporal y lo sonoro, reconociendo a este último campo también lo verbal (Historia Oral). Es por ello que el abordaje que desarrollamos en este proyecto desde la alfabetización integral es percibido como menos dificultoso para el docente. No lo siente como un obstáculo insalvable para el aprendizaje y el niño aprende “naturalmente”.

Según Humberto Maturana¹² el lenguaje verbal humano es debido a “*coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales*” siendo la gestualidad la primer coordinación de conducta consensual referente. Esta capacidad recursiva de un alfabeto sonoro sobre otro tónico-gestual es lo que permite llegar al símbolo y a la cita metafórica.

El entramado de los conceptos arriba desarrollados nos formaron la urdimbre sobre la cual “tejer” las estrategias necesarias para lograr la alfabetización integral en contextos de diversidad cultural. Durante el desarrollo del ProAbi 1 se tomó el juego para abordar el acto de aprender.

Dime a que juegas y te diré que significado del mundo tienes

Un juego, como cualquier otra práctica, construye la historia. La cultura y el juego mantienen una relación dialéctica, es decir se modifican y rehacen constante y dinámicamente. A culturas violentas, juegos violentos, a juegos individualistas, culturas individualistas. No se puede determinar con certeza si las modificaciones ocurren primero en los juegos de la gente o si se manifiestan antes en sus actitudes concretas, en sus prácticas cotidianas no lúdicas, para llamarlas de algún modo.

¹¹ Rotger Héctor Martín y Hoermann Ma del Carmen. Corporeidad y sonido: integración del lenguaje. Ponencia en las: V Jornadas Académicas Institucionales organizadas por la Red de Institutos Superiores del Profesorado: La alfabetización integral como desafío. Santa Fe. 2008

¹² Maturana Humberto. Emociones y lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile.1994. Hachette CED

Como en todos los grupos humanos existe en las comunidades aborígenes un repertorio de juegos que conforman buena parte del patrimonio de una tradición, ya que así como el idioma y, por supuesto la cosmogonía, exponen la filosofía, el ser de una comunidad, los juegos, al constituirse en referentes de la necesidad que cada uno tiene del otro para resolver la consigna, muestran la interioridad cotidiana, algo así como la gestualidad identitaria en la que cada uno se mueve respecto del otro. “ Dime que juegos tienes o dime a que juegas y te diré que significado del mundo tienes “

Tratándose de comunidades aborígenes que habitan en nuestra provincia y que históricamente han sido ágrafas, tienen por añadido todo lo que los grandes estudiosos de la oralidad , como Ong⁶ y Eric Havelock⁷ señalaron como particularidades de esa cultura : predominio del fonocentrismo sobre el logocentrismo y fuerte cohesión grupal en la que no cabe la diferenciación individuo comunidad ya que los relatos no son asociados a la impresión en un papel que se lee en solitario sino a la memoria fundamento. No la memoria mecánica y estática sino una memoria que compromete lo motriz, una memoria que se hace rítmica para propagarse, una memoria sonora.

Los juegos son una forma de acercarse a las raíces culturales de los primeros habitantes del norte y centro argentino, pues en ellos queda plasmada la comunión entre la vida material y espiritual de éstas comunidades tribales que sentían sus rituales lúdicos no sólo como un entretenimiento sino como ceremonia.

En estas culturas el juego es una parte muy importante de la vida, de modo tal que no esta encasillado en una edad determinada, como la infancia, sino que el juego es una preparación para la vida y desde allí esta incorporado a lo cotidiano, a lo festivo y a lo sagrado. Por lo tanto en los juegos representaban sus códigos socio-culturales: sus normas, sus creencias, sus valores.

Estos juegos, deportes y entretenimientos no difieren sustancialmente en sus objetivos y características de los juegos y pasatiempos de los actuales.

Cualquier juego que se proponga, sin importar su nombre, está inserto en un contexto determinado y determinante. Tomar conciencia de ello no es menor, es el primer paso para utilizar los juegos con una intención, con un sentido.

⁶ Walter J. Ong, “Oralidad y Escritura”, Tecnologías de la palabra, Editorial Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.

⁷ Eric Havelock, “La musa aprende a escribir”, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

A modo de cierre:

La idea de diseñar ambientes significativos donde el alumno jugando aprenda, nos debe llevar a tener en cuenta algunos aspectos que muchas veces no contemplamos, porque tenemos la sensación por ejemplo que no hay nada del juego que no sepamos. El juego dentro del contexto escolar permite al docente enseñar distintos contenidos; el alumno resuelve las situaciones de la propuesta lúdica apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso que no es simplemente espontáneo, sino que se presenta como el producto de una enseñanza sistemática e intencional.

Es importante la vinculación entre la resolución de la situación lúdica con el desarrollo de las **habilidades meta cognitivas** del alumno, ya que le permite, presentada la propuesta, ir poniendo en acción distintas estrategias de resolución del conflicto generado por el juego.

La abarcatividad legitimante del juego presenta una amplitud que nos sirve de puente entre la riqueza de la cultura de la que viene el niño aborigen y el desafío de integrarla sin menoscabo a las condiciones complejas y divergentes de la cultura actual.

Por educación intercultural bilingüe entendemos un proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico que permita una libre expresión de los pueblos aborígenes en el contexto de una sociedad plurinacional. El abordaje del juego no es casual, se reafirma que es el puente en este proceso intercultural en la medida que promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en cuanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros de los elementos culturales exteriores a su grupo étnico, permitiendo el enriquecimiento de su propia cultura y por lo tanto el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos autóctonos.

Cada persona es un punto en el cual los fenómenos del mundo se cruzan de manera única e irrepetible, reflexiona Herman Hesse. Cada persona es, a su vez, capaz de generar fenómenos en ese mundo.

Todos somos capaces, de crear fenómenos que se atraviesen en la vida de otro. Los discursos portadores de significación, atraviesan la subjetividad. La constitución de la subjetividad en un devenir histórico, resulta del entrecruzamiento de la diversidad de discursos, a los cuales estamos sujetos, y nos instituye como tales.

Cada juego, cada actitud, cada palabra que digamos es un fenómeno capaz de modificar la vida de una persona y nuestra vida. Y las personas construyen la historia.

Somos capaces de modificar la historia porque ella no es ajena a nosotros, no es un libro. La historia es nuestra historia.

Frente a un modelo dominante, hegemónico, podemos tomar básicamente dos actitudes a la hora de proponer un juego: podemos ser cómplices o críticos de ese modelo, de sus valores, de sus ideas.

¿Cuál es mi actitud personal y profesional frente a la realidad? ¿Para qué modelo de hombre educo? ¿Cuáles son mis intenciones y cuáles mis objetivos a la hora de proponer un juego?

Para lograr una propuesta realmente educativa se debe partir siempre de la pregunta hacia los objetivos: ¿para qué y por qué este juego?

Si los objetivos están claros elegir qué juego, qué herramienta, qué recursos, resultará simple, de lo cual se deduce de que ningún juego es malo ni bueno ni irremplazable. Así, sostenido por los objetivos, el juego tiene sentido.

La práctica del docente que proponga un juego “ porque si “ será cómplice de un modelo hegemónico que todo lo vacía, que prefiere las cáscaras y las imágenes rápidas al sentido crítico, constructivo y transformador.

“Ante el nacimiento de un niño, los guaraníes dicen que: `una palabra ha encontrado su sede` viene después la ardua tarea de encontrar cual es esa palabra. A través de ritos establecidos, el chamán debe identificar qué palabra se ha somatizado; a partir de ahí el niño tendrá como nombre propio esa palabra.”¹³

Bibliografía

Benadiba Laura y Plotinsky Daniel, “Historia Oral: Construcción del archivo histórico escolar”, Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001.

Bigot Margot, "Identidad Etnica y Educación Bilingüe: una problemática abierta," en Cuadernos de Antropología Nro 2, Universidad Nacional del Lujan, Ed EUDEBA, Buenos Aires, 1988.

Chokler Myrtha Hebe– “Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor” – Ediciones Cinco – Buenos Aires – Argentina – 1988.

¹³ Rotger Héctor. Cura de Palabra, poesías, ensayos y cuentos. Ediciones UNL. Santa Fe. 2009. (Tomado de contratapa.)

- Denis Daniel – “El Cuerpo Enseñado” – Editorial Paidós - Buenos Aires – Argentina – 1980.
- Dubouik Alejandra y Silvia Tabaichi – “El Número a través del Juego” – Ediciones Actilibro S.A. – Buenos Aires – Argentina – 1992.
- Elkonin. D. E. – “Psicología del Juego” – Ediciones Pablo del Río – Barcelona – España – 1979.
- García Castaño j, Pulido Moyano y otros, " La Educación Multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural", en Revista Educativa Nro 302, Madrid, España, 1993.
- Giradles Mariano– Hugo Brizzi – Juan Madueño – “Didáctica de la Educación Física” – Ediciones Facula S.R.L. – Buenos Aires – Argentina – 1997.
- Hernández Isabel y Cipolloni O, "El educador popular y la vida cotidiana", Ed CEAAL, Buenos Aires, 1986.
- Hidalgo C. y Liliana Tamagno ,_Etnicidad e Identidad, Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre Nro 74, Ed CEAL, Buenos Aires, 1992.
- KOLEFF MIGUEL, "Memoria oral e identidad narrativa. La historia oral de la región a través de la narrativa popular", en Revista Aula Abierta: Revista de Educación, Buenos Aires, 1994.
- Lapierre Ander y Bernard Aucouturier – “Simbología del Movimiento” (Psicomotricidad y Educación).
- Le Goff, Jacques, El Orden de la Memoria: el tiempo como imaginario, editorial Paidós, Buenos Aires, 1991.
- Levin Esteban – “La Clínica Psicomotriz” – Ediciones Nueva Visión – Buenos Aires – Argentina – 1991.
- Paradise Loring,R. Pasos hacia la comunicación intercultural:Las adaptaciones en niños mazahuas y sus maestros. 1993 en la práctica dentro del aula; (mimeo);DIE;Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del PIE;México;DF
- Pivetta Bibiana y Balleisio. Sandra , “La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad” En Revista y CD (disco compacto) del V Encuentro Nacional de Historia Oral. “ Investigación, metodología y prácticas”. Agosto de 2001.
- Pivetta Bibiana, Sagastizábal y otras. “Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica”. Editorial: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) Rosario. Octubre 2000.*
- Pivetta Bibiana, Sagastizábal M y otras. “Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación” Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires 2006.

Pivetta Bibiana. "Migración a Rosario y Memoria Toba". Declarado de interés municipal por el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de Rosario Auspiciado por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Rosario. UNR Editora. REUN Red de Editoriales de Universidades Nacionales. UNESCO. Rosario. 1999.

Rotger Héctor. Cura de Palabra, poesías, ensayos y cuentos. Ediciones UNL. Santa Fe. 2009.

Sagástizabal M. y Perlo C., "La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones". ED La Crujía. Buenos Aires. 2002.

Svarzman José. "Beber en la Fuentes: la enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana", Ed. Novedades Educativas. Brasil. 2000.

Tamagno, Liliana: "La construcción social de la identidad étnica"; En Cuaderno de Antropología, N°2; Univ. Nac. de 1988. Luján, Buenos Aires.

Thad Sitton, et. al, Historia oral: Una guía para profesores (y otras personas), Ed Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

Vera, Rodrigo: "El Taller de Educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente", En Revista 1984 Dialogando; N.5; Santiago; Chile.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Adriana Richit

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

adrianarichit@gmail.com

Leandro do Nascimento Diniz

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

leandro@ufrb.edu.br

1 Introdução

Há muito, estudos com foco investigativo na formação do professor de matemática ocupam os debates e produções na comunidade científica de educação matemática. De maneira menos incisiva, os estudos com foco na formação do pesquisador em educação matemática começam a aparecer na última década, sobretudo a partir da expansão dos programas de pós-graduação em educação matemática.

No cenário internacional, há um movimento de pesquisas que focam o professor pesquisador de sua prática. Tais pesquisas têm ganhado espaço no contexto científico, visto que essas possibilitam e fomentam mudanças pedagógicas nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, segundo D'Ambrosio e D'Ambrosio (2006), a prática docente de sala de aula e o conhecimento do professor de matemática são pouco valorizados no meio acadêmico.

Além disso, há uma frente de pesquisa em educação matemática que contempla estudos que circunscrevem à temática “formação do professor-pesquisador em educação matemática”, sendo Beatriz D'Ambrosio e Ubiratan D'Ambrosio alguns de seus representantes. Essa tendência surge ao longo da década de noventa, associada, sobretudo, ao surgimento do “formador de professores”, profissional que passou a atuar nos cursos de licenciatura, mediante a necessidade de adequar tais cursos as novas orientações curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (CARNEIRO, 2008).

Paralelamente, expandiram-se as pesquisas focalizadas na formação para a prática pedagógica do professor de matemática, as quais buscam compreender os processos que perpassam e impactam na posterior prática docente em sala de aula. Estudos como Abrahão (2007) e Francisco (2009) ocupam-se dessa temática, apontando importantes fatores que tomam lugar nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica em matemática.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação matemática assume, a partir dos seus desdobramentos científico e profissional presentes nos componentes curriculares da licenciatura, importante papel na formação do professor de matemática, na futura (ou presente) prática pedagógica de sala de aula e na formação do professor-pesquisador, profissional que reflete sobre sua prática e se propõe a modificá-la e qualificá-la.

Face às considerações apresentadas, realizamos um estudo com o objetivo de buscar novas compreensões sobre a formação do professor de matemática, procedendo a uma análise acerca das percepções de licenciados em matemática sobre o modo como a educação matemática, corporificada em componentes curriculares nos cursos de licenciatura, contribui para que esse profissional modifique suas concepções acerca da prática pedagógica.

2 A educação matemática no processo de formação do professor

A educação matemática, numa perspectiva macro, caracteriza-se por priorizar estudos e pesquisas que problematizam a matemática no seu enredamento na educação, analisando as dimensões epistemológica, pedagógica, cognitiva, histórico-cultural, política, social etc. Dentre essas, pesquisas que focam a formação do pesquisador, a formação do professor-pesquisador e a formação profissional docente (formação para a prática) em educação matemática vêm se disseminando nas últimas décadas.

No Brasil, segundo Pinto e Martins (2009), as pesquisas que investigam a formação do pesquisador foram incorporadas de forma instrumental às práticas institucionais, a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 1938, com o propósito de subsidiar as ações da política educacional, em termos de levantamentos estatísticos da realidade escolar.

Contudo, as preocupações acerca do ensino de matemática são identificadas desde a Antiguidade, conforme sinaliza a obra **A República de Platão¹, Livro VII**. Posteriormente, tais preocupações ganham espaço e tomam corpo a partir das três das grandes revoluções da modernidade: *Revolução Industrial*, em 1767, *Revolução Americana*, em 1776 e, a *Revolução Francesa*, em 1789 (MIGUEL et al., 2004). Porém, é apenas no despontar do século XX, que se dá o início da consolidação da educação matemática como subárea da matemática e da educação, tendo como marco a criação da Comissão Internacional de Instrução Matemática² (ICMI), que se constitui, atualmente, como uma das principais comissões internacionais relacionada ao ensino de matemática (RICHIT et al., 2011).

Portanto, a institucionalização da educação matemática, enquanto movimento que busca fomentar e sistematizar, no âmbito internacional, o ensino da matemática, avança no século XX.

¹ PLATÃO, *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

² International Committee of Mathematical Instruction – reconhecida pelas siglas ICMI e IMUK.

Após a influência da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética, na segunda metade do século XX, a educação matemática passa por um momento significativo de reconhecimento com o Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual impulsiona sua ampliação e consolidação (RICHIT et al., 2011).

Como consequência do MMM, surgiram diversos grupos de pesquisa, cujos membros atuavam como matemáticos, educadores e psicólogos, grupos preocupados com a reformulação do currículo escolar da matemática. Dentre esses grupos, destaca-se o *School Mathematics Study Group* dos Estados Unidos, que publicou livros didáticos e contribuiu na disseminação do ideal modernista em diversos países. A criação dos primeiros programas de pós-graduação em educação matemática deu-se após esse período (RICHIT et al, 2011).

Igualmente, no Brasil a educação matemática surgiu na esteira do MMM, nos anos setenta, devido a esse movimento não ter alcançado seus objetivos acerca do ensino e aprendizagem da matemática. Sua consolidação se deu na década de oitenta, mediante a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Atualmente, a educação matemática é considerada campo científico e profissional, pois é tanto área de pesquisa como de atuação prática (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), constituída na intersecção de campos diversos.

Entretanto, é importante considerar que embora a educação matemática possa estar na intersecção de vários campos científicos (matemática, psicologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, ciências cognitivas, dentre outras), ela possui seus próprios problemas e questões de estudo e pesquisa, e, desta maneira, não cabe ser entendida como aplicação particular desses campos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Em outras palavras, a educação matemática ocupa-se com as múltiplas dimensões da matemática e seu ensino, olhando-as sob o viés da psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia... (RICHIT et al., 2011).

Em síntese, a educação matemática constituiu-se como um importante espaço de formação profissional e interlocução entre academia, escola e sociedade. Para o educador matemático, a matemática não se constitui no foco absoluto de investigação, mas, sim, abarca dimensões e processos que perpassam o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, impactando na formação social, cultural e cognitiva dos alunos. Sob esse viés, entendemos que a formação do professor de matemática deve propiciar condições para que a matemática possa ser compreendida como um meio para a formação do cidadão em suas múltiplas dimensões.

Tal compreensão implica mudanças nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica em matemática na educação básica, as quais impactam nos processos de ensino e aprendizagem. É nesse viés que a formação docente, na perspectiva da educação matemática, assume importante papel.

3 Delineamentos metodológicos da investigação

O estudo realizado é de natureza qualitativa, uma vez que prioriza olhar qualitativamente o objeto investigativo, com vistas a produzir novas compreensões sobre a formação do professor em educação matemática, no que diz respeito à mudança de concepções sobre a prática pedagógica em matemática. A pesquisa qualitativa, assim entendida, solicita procedimentos específicos, assentados em concepções de realidade e conhecimento, ao tempo que conduz a “investigação para a qualidade do objeto observado e para os modos pelos quais essa qualidade é percebida, articulada e comunicada” (BICUDO, 2011, p.17).

A partir dessas compreensões, buscamos analisar o modo como a educação matemática perpassa a formação do professor focando as compreensões de licenciados em matemática, formados nos últimos nos anos de 2010 e 2011 numa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Esses profissionais são os primeiros concluintes do curso da referida instituição, curso que teve seu início no segundo semestre de 2006, norteado por uma estrutura curricular diferente da atual. Inicialmente, o corpo docente do curso era constituído de professores com formação em matemática. Por essa razão, alguns dos graduados que colaboraram nesse estudo cursaram disciplinas de educação matemática ministradas por educadores matemáticos apenas no sexto semestre do curso³.

Contudo, devido às necessidades de atualização de currículos de cursos de graduação, a partir de pareceres produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil e das demandas levantadas por pesquisas, novos componentes curriculares desta área foram incorporados ao curso, as quais demandaram educadores matemáticos na composição do corpo docente.

A coleta de dados procedeu-se mediante a aplicação de questionário de pesquisa. Por meio desse questionário, buscamos fazê-los refletir sobre o papel das disciplinas cursadas para sua formação profissional e científica e, sobretudo, para sua prática pedagógica na educação básica. O questionário constituía-se de treze questões, das quais sete delas referiam-se a dados pessoais e aspectos gerais da formação profissional docente, quatro versavam sobre a relação da educação matemática com a formação para a prática pedagógica e duas focavam as contribuições dessas disciplinas para a formação científica.

Dos doze sujeitos que retornaram o questionário, onze concluíram a licenciatura em 2011 e um em 2010, sendo que cinco deles lecionam apenas no ensino fundamental, um apenas no ensino médio, dois são professores no ensino fundamental e médio e quatro não atuam como professores., sete desenvolveram o trabalho de conclusão de curso em educação matemática e cinco em matemática.

Por meio dos depoimentos, pudemos conhecer e compreender a percepção desses profissionais sobre as contribuições da educação matemática, concretizada nos componentes curriculares

³ Atualmente, os alunos do primeiro semestre já cursam disciplinas com professores com esta formação.

cursados por eles, no seu processo de formação profissional no que diz respeito à prática pedagógica em matemática e como concebem e promovem tais práticas.

4 Educação matemática e suas contribuições na formação do pesquisador e do professor que ensina matemática

Formar o professor de educação básica para ser um pesquisador é algo defendido pela literatura. Entretanto, o que percebemos é que as pesquisas em educação matemática não são transpostas para as salas de aula (FRANCISCO, 2009). Sobre isso, Moreira (2010) salienta que os professores precisam refletir sobre situações vivenciadas na sala de aula, aspecto esse que evidencia a importância da formação promovida na licenciatura no que se refere à formação para a prática. Ou seja, ao longo da formação inicial, é preciso propiciar ao futuro professor contextos para discutir a flexibilidade que permeia a prática cotidiana da sala de aula e as teorias as quais podem contribuir nesta reflexão.

Assim, entendemos que se tornar professor-pesquisador em educação matemática pressupõe o envolvimento do futuro professor com investigações que tomam a matemática e seu ensino, considerando suas múltiplas dimensões e processos, como objeto de investigação. Nessa perspectiva, preparar tal profissional pressupõe que os acadêmicos, desde o início da graduação, possam imergir em ambientes e contextos de pesquisa e da prática pedagógica, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e formação científica. Numa visão macro, a formação do professor-pesquisador pode propiciar o desenvolvimento da própria educação matemática, nas suas dimensões científica e profissional, à medida que contribui na produção de novos conhecimentos, que, por sua vez, fomentam novas práticas.

Segundo D'Ambrosio e D'Ambrosio (2006), o professor-pesquisador em educação matemática é aquele profissional que concebe a pesquisa como possibilidade de produzir novas ideias, uma ação que resulta em aprendizagem. Consideram, ainda, que “a pesquisa pode gerar nova compreensão sobre a matemática de seus alunos, sobre a realidade de sala de aula, sobre a sua prática pedagógica, sobre a qualidade de seu currículo, sobre a matemática em si, ou sobre a aprendizagem matemática” (D'AMBROSIO; D'AMBROSIO, 2006, p.83).

Enquanto campo científico, a educação matemática está organizada de maneira a fomentar e produzir conhecimentos acerca da matemática e suas múltiplas dimensões, focando objetos de investigação diversos, por exemplo: a natureza do conhecimento matemático e escolar e da pesquisa em educação matemática; os processos de ensino e aprendizagem da matemática na educação básica e superior; estudos sobre as tendências em educação matemática, etc.

Enquanto campo profissional, ela fomenta e propõe práticas relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática na escola e à formação do professor de matemática. Além disso, propicia a implementação de novas práticas, desenvolvimento de materiais e a constituição de

cenários de aprendizagem em matemática nos diversos níveis de ensino, bem como mudanças nas concepções de futuros professores sobre a prática pedagógica e sobre o papel da matemática curricular na formação dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que a formação profissional do professor no âmbito da educação matemática precisa articular teoria e prática, visto que essas constituem as bases inseparáveis de tal formação. A esse respeito, Klüber (2010) preconiza que a docência do professor-pesquisador materializa o *continuum* teoria-prática, de maneira que não podem ser pensadas de forma desarticulada.

Um exemplo é quando o professor depois de muitos anos de experiência profissional repetindo procedimentos específicos tenta mudar a sua prática. Naturalmente o fazer anterior que é uma espécie de teorização irá incidir sobre sua nova prática, quando não, deformando-a e fazendo-a recair na prática anterior, confundindo-a com procedimento ou técnica, quando deveria ser algo mais amplo, que busca uma compreensão do contexto e do objeto que está em jogo (KLÜBER, 2010, p.18).

Os documentos do Ministério da Educação do Brasil que tratam das reformas dos cursos de licenciatura, apesar de afirmarem que nenhum deles é o mais importante, ressaltam a importância da prática sobre a teoria (ARAÚJO, 2003). Isto nos remete à formação do professor e sua relação com a prática pedagógica. Muitas vezes, esta relação é tênue, no sentido de que os formadores de professores deveriam conhecer as demandas das escolas atuais e, assim, pensar na formação dos licenciandos. Para Araujo (2003), essa visão caracteriza um modelo ‘simplista’ de formação, no qual os futuros professores seriam formados com foco nas demandas atuais da prática (sem criar condições para o enfrentando de uma realidade futura, possivelmente diferente da atual), ao tempo que podem considerar o modelo tradicional de ensino como sendo a única referência de formação e prática.

Analogamente, Abrahão (2007), a partir de depoimentos apreendidos entre docentes de matemática da educação básica, observa que as concepções de ensino e de currículo manifestadas pelos professores são impregnadas de visões técnico-práticas ou prático-críticas, assim como esses profissionais desenvolvem sua prática pedagógica segundo a concepção técnica. A autora destaca que, em geral, os professores apresentam diferentes níveis de criticidade nos diversos momentos da prática pedagógica. Pontuou, ainda, que para os professores entrevistados, a formação profissional docente e a articulação entre teoria e prática, a partir de problemas do cotidiano escolar, são determinantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Por fim, o estudo evidencia que a realização de parcerias entre os professores mostra-se um fator positivo para uma prática pedagógica qualificada.

Desta forma, entendemos que formar professores em educação matemática pressupõe que essa formação contemple pesquisas acerca de práticas e promova novas práticas por meio de pesquisas. Os dados apreendidos por meio dos questionários sinalizam que a formação do professor precisa

contemplar vivências da prática pedagógica de sala de aula, quer seja por meio de componentes curriculares específicos, tais como Estágio Supervisionado, ou no contexto de outras disciplinas, tais como Laboratório de Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino da Matemática, entre outras. Por isto, acreditamos que os componentes curriculares não podem ficar restritos apenas ao domínio de habilidades instrumentais, como na pesquisa realizada por Pereira (2005) com licenciandos em matemática, os quais afirmaram que utilizar ‘softwares’ em laboratórios de informática ou simplesmente pelo uso do laboratório de ensino da matemática já são atividades práticas, sem maiores reflexões sobre como propor as atividades para que os alunos aprendam matemática.

5 A formação profissional docente em educação matemática na licenciatura em matemática na perspectiva de professores recém-formados

Segundo a perspectiva dos sujeitos entrevistados, os componentes curriculares de educação matemática, ministrados ao longo do curso, propiciaram-lhes formação qualitativamente diferente, visto que encontravam espaço para discutir situações da prática docente, assim como foram instigados a desenvolver pesquisas sobre essas situações. O depoimento abaixo ressalta esse aspecto.

Os componentes ...ministrados pelos professores [...] de educação matemática, especialistas nas suas devidas áreas...nos levavam a refletir a todo o momento como futuros professores (**Licenciado I**, abril/2012).

A formação para a prática pedagógica na educação básica e a preocupação com os conteúdos curriculares desse nível de ensino foram dois aspectos recorrentes nos depoimentos apreendidos. As disciplinas de natureza prática, tais como Laboratório de Ensino da Matemática, Docências Compartilhadas da Matemática (Estágios Supervisionados), Construção de Conceitos Geométricos na Educação Básica, Metodologia do Ensino da Matemática e Práxis no Ensino da Matemática, foram repetidamente destacadas nos depoimentos. Verificamos que dez entrevistados citaram ao menos uma dessas disciplinas como sendo importantes contextos de formação para a prática.

Surpreendeu-nos que quatro deles criticaram as disciplinas de caráter teórico, afirmando que essas contribuem pouco na formação docente. O recorte seguinte sinaliza esse aspecto.

[...] critico as disciplinas exclusivamente pedagógicas, pois estas visavam apenas o estudo teórico ... excluindo a experiência prática, o que para mim era algo frustrante (**Licenciando XI**, abril/2012, grifos do entrevistado).

Notamos que para o professor iniciante na carreira docente, a formação para a prática, isto é para a docência, é a dimensão mais importante do processo formativo promovido na licenciatura. Verificamos, ainda, conforme ilustram os excertos abaixo, que o professor iniciante busca articular as reflexões teóricas vivenciadas na graduação às suas práticas pedagógicas em sala de aula, tal como faziam nas atividades nas disciplinas de estágio.

Digo que as disciplinas [de educação matemática] cursadas foram de grande qualidade e abriram caminho

para reflexões importantes sobre a prática docente, além de ressaltarem a importância da pesquisa na prática do professor (**Licenciado V**, abril/2012).

Os componentes curriculares [de educação matemática] faziam com que discutíssemos os problemas encontrados quanto à prática docente, e foram esses problemas diagnosticados que fizeram com que eu me interessasse em pesquisar [sobre] ensino básico (**Licenciado I**, abril/2012).

No que diz respeito à formação profissional, os depoimentos evidenciam que a incorporação de componentes curriculares no curso lhes propiciou vivenciar a prática docente escolar, assim como refletir sobre os entraves e possibilidades advindos dessas práticas.

Os componentes curriculares da área de Educação Matemática foram os que mais me chamaram atenção e os que eu mais gostei de cursar, pois conseguia fazer uma ponte entre eles e a realidade educacional e conseguia também colocar em prática o que aprendia nas aulas...são todos muito importantes para formação, mas continuo afirmando que precisa-se que ofereça mais componentes voltados para o ensino de matemática na educação básica... (**Licenciado II**, abril/2012).

Antes eu tinha a visão que as disciplinas de educação não trabalhavam com a Matemática de uma forma geral, mas com o passar do tempo fui percebendo que não tinha nada a ver. O que acontece é que as disciplinas de educação que cursei na UFRB envolvem, na maioria dos casos, a Matemática com seus cálculos e prodígios que conhecemos (**Licenciado VIII**, abril/2012).

[os estágios supervisionados] foram de grande importância, devido a nenhuma experiência com a prática pedagógica, é o momento de por em prática suas ideias, as metodologias. Mas, destacaria meu último estágio em que fizemos a análise de livros didáticos, o que me fez ter um olhar crítico a respeito do que para muitos é incontestável. (**Licenciado XII**, abril/2012).

Um dos entrevistados, que atua em sala de aula, reforça a necessidade de abordar aspectos da prática que não foram discutidos na formação inicial.

Alguns aspectos como afeição, relações interpessoais, o trato com o erro e relações conteudistas são, de certa forma, bem discutidos e aponto que alguns componentes não conseguem dar conta de mostrar como de fato atuar em regência, como resolver conflitos, como tratar com dificuldades de aprendizagem, como construir pontes e acordos com a classe [...] (**Licenciado VII**, abril/2012).

Como ele relata que está fazendo um curso de formação continuada, está buscando atualização para os temas não contemplados na formação inicial. Por outro lado, alguns dos depoentes destacam sua formação não pensando apenas na dimensão da prática, mas da sua atuação docente, de forma mais ampla.

Nestas disciplinas vamos construindo nossa identidade docente, compreendendo que ser bom professor de matemática não é apenas saber os conteúdos de matemática, mas é ter a sensibilidade para perceber o aluno, suas dificuldades e potencialidades, para assim construir junto com os mesmos um aprendizado significativo, compreendendo ainda que a avaliação é um processo contínuo e individual. Nestas disciplinas, vamos adquirindo postura de professor, o gosto pela profissão, e coragem para enfrentar o desafio que é ser professor... (**Licenciado III**, abril/2012).

Nesse componente [Laboratório de Ensino da Matemática], a professora realizava várias alternativas para o Ensino da Matemática, reflexões sobre o papel do professor, seus desafios e suas possibilidades. Isto foi de fundamental importância para que gerassem, em mim, vários questionamentos e dúvidas, bem como o desejo contribuir para melhoria do Ensino dessa disciplina tão temida por muitos (**Licenciado III**, abril/2012).

Em relação à dimensão científica da formação propiciada no curso de licenciatura em matemática, constatamos que dentre os doze entrevistados, dois são alunos regulares em programas de mestrado. Além disso, há quatro deles que estão cursando especialização e quatro matriculados em um curso de extensão em educação matemática. Os demais, sem exceção, manifestaram

interesse e compromisso em fazer pós-graduação, nos níveis de mestrado e, também, doutorado, sendo que a maioria tem interesse pela educação matemática.

Esses dados sinalizam, mesmo que num contexto pontual, algo semelhante ao encontrado nas pesquisas realizadas por Araujo (2003), Abrahão (2007) e Pereira (2005): a percepção dos recém-licenciados em matemática sobre a sua formação ainda é muito pautada em imediatismo e de forma técnico-prática. Com isto, não estamos afirmando que a educação matemática, enquanto campo profissional corporificado em componentes curriculares nos cursos de licenciatura em matemática, não esteja contribuindo para a formação do professor para atuação nas salas de aula da educação básica.

Nos depoimentos apresentados, percebemos que alguns professores estão preocupados com a prática e sugerem mudanças no modelo de formação inicial, pontuando a “falta” de elementos que consideram importantes para a prática pedagógica, como disciplinas que contemplem conteúdos matemáticos da educação básica ou de atuação como docente: “como atuar para resolver conflitos?” Identificamos que, apesar de estar num curso de formação continuada, a ideia de estar iniciando sua formação ainda não está claramente construída.

Verificamos que parte das reflexões em sala de aula foi moldada pela formação inicial, como sua postura docente no compromisso que assumiu para a aprendizagem dos alunos e para sua avaliação. Para estes profissionais, a construção da relação teoria – prática mostrou-se de forma mais efetiva, conforme ressalta Klüber (2010).

Entendemos, ainda, embasados em D’Ambrosio e D’Ambrosio (2006), que as atividades formativas que propiciam ao futuro professor vivenciar contextos da prática docente e o desenvolvimento de pesquisas sobre essa prática e aquelas que se concretizam na escola, contribuem para que esses sujeitos encarem a docência como uma profissão de eterno estudante. Para esses autores, esse talvez seja o primeiro passo para que o professor assuma uma postura de professor-pesquisador.

E é nessa perspectiva que o professor pode começar a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser apenas reprodutor de ‘boas práticas’ ou de ‘práticas que deram certo’ ou que ‘motivam os alunos’, para atuarem como produtores de conhecimento, seja no sentido de pesquisas científicas (campo científico da educação matemática), seja no sentido de ter autonomia e tomar decisões para atuar em sala de aula (campo profissional).

Portanto, a formação profissional do professor voltada para a docência precisa favorecer reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem em matemática, deflagrando mudanças de concepções sobre a prática pedagógica. De maneira análoga, formar o professor em educação matemática significa formar um profissional que seja um pesquisador *da e para a* sua atuação como professor, assim como possa compreender e promover a prática docente em matemática por meio da

pesquisa. Complementarmente, tais práticas propiciam o desenvolvimento profissional do professor e da própria educação matemática.

6 Considerações finais

Este estudo foi produzido com o objetivo de buscar novas compreensões sobre o processo de formação do professor em educação matemática, no que diz respeito à prática pedagógica de sala de aula, focando as contribuições dos componentes curriculares de educação matemática presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática.

Com os dados coletados, percebemos que começamos a avançar, a partir das contribuições da educação matemática, para repensar este quadro educacional, o qual tem se revelado caótico. Por outro lado, ainda está muito presente uma visão pragmática de formação dos professores, focada na prática pedagógica imediatista, no sentido de pensar em conteúdos curriculares que contribuam de forma direta para isto. Contudo, acreditamos que ainda é possível avançar na formação de professores de matemática, no sentido de refletirmos sobre a natureza do conhecimento, de prepará-los para ter autonomia para a tomada de decisões em contextos e situações que não foram vivenciados na licenciatura (MARTINS, 2002).

Essas são algumas compreensões sobre a formação do professor em educação matemática, as quais podem sinalizar mudanças nas compreensões sobre formação e prática docente em matemática e, por conseguinte, nos processos de ensino de aprendizagem da matemática nos diversos níveis de ensino. Ressaltamos, porém, que há muito que se investigar no processo de formação do professor-pesquisador em educação matemática e no que diz respeito ao papel dos componentes curriculares de educação matemática na formação desse profissional. Por exemplo, acreditamos que se coletarmos dados daqui a dois anos, os licenciados formados poderão ter um perfil de formação diferente dos que os que responderam os questionários, pelas mudanças ocorridas no processo de formação.

Entendemos, também, que o contexto em que o estudo está sendo realizado, pela sua especificidade e pelas suas demandas educacionais em relação à educação básica, sinaliza aspectos da formação docente propiciada na licenciatura – tais como desenvolvimento de metodologias de ensino, utilização de recursos pedagógicos e materiais concretos, aprendizagem do conteúdo curricular da educação matemática, enfrentamento de desafios e imprevistos em sala de aula, entre outros –, que ressaltam o papel da educação matemática na formação para a prática e, sobretudo, na formação específica, uma vez que se faz necessária apropriação da matemática, de seus conceitos e propriedades e de modos de abordá-la.

Nessa perspectiva, consideramos que novos estudos se fazem necessários, como uma forma de compreender de que modo à educação matemática, presente nos cursos de licenciatura em matemática em diferentes contextos, perpassa a formação do professor voltada para a prática,

considerando-se as especificidades desses contextos.

Referências

ABRAHÃO, Ana Maria Carneiro. **O Professor que Ensina Matemática e suas Visões sobre a Prática Pedagógica**. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação de Professores da Educação Básica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, Vera Clotilde. Contribuições para a Formação do Professor de Matemática Pesquisador nos Mestrados Profissionalizantes na Área de Ensino. **Bolema**, v.21, n.29, p. 199-222, abr. 2008.

D'AMBROSIO, Beatriz; D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de Professor de Matemática: professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.01, n.01, p. 75-85, jan./abr.2006.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRANCISCO, Carlos Alberto. **Uma Leitura da Prática Profissional do Professor de Matemática**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2009.

GOLDSMITH, Lynn; SCHIFTER, Deborah. Understanding Teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers. In: FENNEMA; E.; NELSON, B.S. (Eds.). **Mathematics teachers in transition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p.19-54.

KLÜBER, Tiago Emanuel. Considerações sobre Prática(s) de Modelagem Matemática na Educação Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. p. 16-25. Um dos textos completos da mesa redonda intitulada "Modelagem Matemática: como fazer?".

MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo a Ação Docente, superando Resistências. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 93-108.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, p. 70-93, 2004.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. Formação Matemática do Professor da Escola Básica: qual Matemática? In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; MORTIMER, Eduardo Fleury; JUNIOR, Orlando Gomes de Aguiar; NASCIMENTO, Sylvania Sousa do; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 675-693.

PEREIRA, Patrícia Sândalo. **A Concepção de Prática na Visão de Licenciandos de Matemática**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2005.

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Lúcia Oliver. Práticas de Formação de Pesquisadores da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

RICHT, Adriana; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; DINIZ, Leandro do Nascimento. A

formação de professores de Matemática no CFP/UFRB: contribuições da educação matemática. In: CORREIA, Wilson (Org.). **Formando Professores**: caminhos da formação docente. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011, p.115-134.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Adriana Richit

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
adrianarichit@gmail.com

Leandro do Nascimento Diniz

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
leandro@ufrb.edu.br

1 Introdução

Há muito, estudos com foco investigativo na formação do professor de matemática ocupam os debates e produções na comunidade científica de educação matemática. De maneira menos incisiva, os estudos com foco na formação do pesquisador em educação matemática começam a aparecer na última década, sobretudo a partir da expansão dos programas de pós-graduação em educação matemática.

No cenário internacional, há um movimento de pesquisas que focam o professor pesquisador de sua prática. Tais pesquisas têm ganhado espaço no contexto científico, visto que essas possibilitam e fomentam mudanças pedagógicas nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, segundo D'Ambrosio e D'Ambrosio (2006), a prática docente de sala de aula e o conhecimento do professor de matemática são pouco valorizados no meio acadêmico.

Além disso, há uma frente de pesquisa em educação matemática que contempla estudos que circunscrevem à temática “formação do professor-pesquisador em educação matemática”, sendo Beatriz D'Ambrosio e Ubiratan D'Ambrosio alguns de seus representantes. Essa tendência surge ao longo da década de noventa, associada, sobretudo, ao surgimento do “formador de professores”, profissional que passou a atuar nos cursos de licenciatura, mediante a necessidade de adequar tais cursos as novas orientações curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (CARNEIRO, 2008).

Paralelamente, expandiram-se as pesquisas focalizadas na formação para a prática pedagógica do professor de matemática, as quais buscam compreender os processos que perpassam e impactam na posterior prática docente em sala de aula. Estudos como Abrahão (2007) e Francisco (2009) ocupam-se dessa temática, apontando importantes fatores que tomam lugar nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica em matemática.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação matemática assume, a partir dos seus

desdobramentos científico e profissional presentes nos componentes curriculares da licenciatura, importante papel na formação do professor de matemática, na futura (ou presente) prática pedagógica de sala de aula e na formação do professor-pesquisador, profissional que reflete sobre sua prática e se propõe a modificá-la e qualificá-la.

Face às considerações apresentadas, realizamos um estudo com o objetivo de buscar novas compreensões sobre a formação do professor de matemática, procedendo a uma análise acerca das percepções de licenciados em matemática sobre o modo como a educação matemática, corporificada em componentes curriculares nos cursos de licenciatura, contribui para que esse profissional modifique suas concepções acerca da prática pedagógica.

2 A educação matemática no processo de formação do professor

A educação matemática, numa perspectiva macro, caracteriza-se por priorizar estudos e pesquisas que problematizam a matemática no seu enredamento na educação, analisando as dimensões epistemológica, pedagógica, cognitiva, histórico-cultural, política, social etc. Dentre essas, pesquisas que focam a formação do pesquisador, a formação do professor-pesquisador e a formação profissional docente (formação para a prática) em educação matemática vêm se disseminando nas últimas décadas.

No Brasil, segundo Pinto e Martins (2009), as pesquisas que investigam a formação do pesquisador foram incorporadas de forma instrumental às práticas institucionais, a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 1938, com o propósito de subsidiar as ações da política educacional, em termos de levantamentos estatísticos da realidade escolar.

Contudo, as preocupações acerca do ensino de matemática são identificadas desde a Antiguidade, conforme sinaliza a obra **A República de Platão¹, Livro VII**. Posteriormente, tais preocupações ganham espaço e tomam corpo a partir das três das grandes revoluções da modernidade: *Revolução Industrial*, em 1767, *Revolução Americana*, em 1776 e, a *Revolução Francesa*, em 1789 (MIGUEL et al., 2004). Porém, é apenas no despontar do século XX que se dá o início da consolidação da educação matemática como subárea da matemática e da educação, tendo como marco a criação da Comissão Internacional de Instrução Matemática² (ICMI), que constitui, atualmente, como uma das principais comissões internacionais relacionada ao ensino de matemática (RICHIT et al., 2011).

Portanto, a institucionalização da educação matemática, enquanto movimento que busca fomentar e sistematizar, no âmbito internacional, o ensino da matemática, avança no século XX. Após a influência da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética, na segunda metade do

¹ PLATÃO, *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

² International Committee of Mathematical Instruction – reconhecida pelas siglas ICMI e IMUK.

século XX, a educação matemática passa por um momento significativo de reconhecimento com o Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual impulsiona sua ampliação e consolidação (RICHIT et al., 2011).

Como consequência do MMM surgiram diversos grupos de pesquisa, cujos membros atuavam como matemáticos, educadores e psicólogos, grupos preocupados com a reformulação do currículo escolar da matemática. Dentre esses grupos, destaca-se o *School Mathematics Study Group* dos Estados Unidos, que publicou livros didáticos e contribuiu na disseminação do ideal modernista em diversos países. A criação dos primeiros programas de pós-graduação em educação matemática deu-se após esse período (RICHIT et al, 2011).

Igualmente, no Brasil a educação matemática surgiu na esteira do MMM, nos anos setenta, devido a esse movimento não ter alcançado seus objetivos acerca do ensino e aprendizagem da matemática. Sua consolidação deu-se na década de oitenta, mediante a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Atualmente, a educação matemática é considerada campo científico e profissional, pois é tanto área de pesquisa como de atuação prática (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), constituída na intersecção de campos diversos.

Entretanto, é importante considerar que embora a educação matemática possa estar na intersecção de vários campos científicos (matemática, psicologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, ciências cognitivas, dentre outras), ela possui seus próprios problemas e questões de estudo e pesquisa, e, dessa maneira, não cabe ser entendida como aplicação particular desses campos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Em outras palavras, a educação matemática ocupa-se com as múltiplas dimensões da matemática e seu ensino, olhando-as sob o viés da psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia... (RICHIT et al., 2011).

Em síntese, a educação matemática constituiu-se como um importante espaço de formação profissional e interlocução entre academia, escola e sociedade. Para o educador matemático, a matemática não se constitui no foco absoluto de investigação, mas, sim, abarca dimensões e processos que perpassam o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos, impactando na formação social, cultural e cognitiva dos alunos. Sob esse viés, entendemos que a formação do professor de matemática deve propiciar condições para que a matemática possa ser compreendida como um meio para a formação do cidadão em suas múltiplas dimensões.

Tal compreensão implica mudanças nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica em matemática na educação básica, as quais impactam nos processos de ensino e aprendizagem. É nesse viés que a formação docente, na perspectiva da educação matemática, assume importante papel, tema investigado no estudo explicitado na próxima seção.

3 Delineamentos metodológicos da investigação

O estudo realizado é de natureza qualitativa, uma vez que prioriza olhar qualitativamente o

objeto investigativo, com vistas a produzir novas compreensões sobre a formação do professor em educação matemática, no que diz respeito à mudança de concepções sobre a prática pedagógica em matemática. A pesquisa qualitativa, assim entendida, solicita procedimentos específicos, assentados em concepções de realidade e conhecimento, ao tempo que conduz a “investigação para a qualidade do objeto observado e para os modos pelos quais essa qualidade é percebida, articulada e comunicada” (BICUDO, 2011, p.17).

A partir dessas compreensões, buscamos analisar o modo como a educação matemática perpassa a formação do professor focando as compreensões de licenciados em matemática, formados nos últimos nos anos de 2010 e 2011 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Esses profissionais são os primeiros concluintes do curso da referida instituição, curso que teve seu início no segundo semestre de 2006, norteado por uma estrutura curricular diferente da atual. Inicialmente, o corpo docente do curso constituía-se de professores com formação em matemática. Com isso, as disciplinas de educação matemática passaram a ser ministradas por educadores matemáticos apenas no sexto semestre do curso³.

Contudo, devido às necessidades de atualização de currículos de cursos de graduação, a partir de pareceres produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil e das demandas levantadas por pesquisas, novos componentes curriculares desta área foram incorporados ao curso, as quais demandaram educadores matemáticos na composição do corpo docente.

A coleta de dados procedeu-se mediante a aplicação de questionário de pesquisa. Por meio desse questionário, buscamos fazê-los refletir sobre o papel das disciplinas cursadas para sua formação profissional e científica e, sobretudo, para sua prática pedagógica na educação básica. O questionário constituía-se de treze questões, das quais sete delas referiam-se a dados pessoais e aspectos gerais da formação profissional docente, quatro versavam sobre a relação da educação matemática com a formação para a prática pedagógica e duas focavam as contribuições dessas disciplinas para a formação científica.

Dos doze sujeitos que retornaram o questionário, onze concluíram a licenciatura em 2011 e um em 2010, sendo que cinco deles lecionam apenas no ensino fundamental, um apenas no ensino médio, dois são professores no ensino fundamental e médio e quatro não atuam como professores. Constatamos, ainda, que desses doze estudantes, sete desenvolveram o trabalho de conclusão de curso em educação matemática e cinco em matemática.

Por meio dos depoimentos pudemos conhecer e compreender a percepção desses profissionais sobre as contribuições da educação matemática, concretizada nos componentes curriculares cursados por eles, no seu processo de formação profissional no que diz respeito à prática pedagógica em matemática e como concebem e promovem tais práticas.

³ Atualmente, os alunos do primeiro semestre já cursam disciplinas com professores com esta formação.

4 Educação matemática e suas contribuições na formação do pesquisador e do professor que ensina matemática

Formar o professor de educação básica para ser um pesquisador é algo defendido pela literatura. Entretanto, o que percebemos é que as pesquisas em educação matemática não são transpostas para as salas de aula (FRANCISCO, 2009). Sobre isso, Moreira (2010) salienta que os professores precisam refletir sobre situações vivenciadas na sala de aula, aspecto esse que evidencia a importância da formação promovida na licenciatura no que se refere à formação para a prática. Ou seja, ao longo da formação inicial é preciso propiciar ao futuro professor contextos para discutir a flexibilidade que permeia a prática cotidiana da sala de aula e as teorias as quais podem contribuir nesta reflexão.

Assim, entendemos que tornar-se professor-pesquisador em educação matemática pressupõe o envolvimento do futuro professor com investigações que tomam a matemática e seu ensino, considerando suas múltiplas dimensões e processos, como objeto de investigação. Nessa perspectiva, preparar tal profissional pressupõe que os acadêmicos, desde o início da graduação, possam imergir em ambientes e contextos de pesquisa e da prática pedagógica, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e formação científica. Numa visão macro, a formação do professor-pesquisador pode propiciar o desenvolvimento da própria educação matemática, nas suas dimensões científica e profissional, à medida que contribui na produção de novos conhecimentos, que, por sua vez, fomentam novas práticas.

Segundo D'Ambrosio e D'Ambrosio (2006), o professor-pesquisador em educação matemática é aquele profissional que concebe a pesquisa como possibilidade de produzir novas ideias, uma ação que resulta em aprendizagem. Consideram, ainda, que “a pesquisa pode gerar nova compreensão sobre a matemática de seus alunos, sobre a realidade de sala de aula, sobre a sua prática pedagógica, sobre a qualidade de seu currículo, sobre a matemática em si, ou sobre a aprendizagem matemática” (D'AMBROSIO; D'AMBROSIO, 2006, p.83).

Enquanto campo científico, a educação matemática está organizada de maneira a fomentar e produzir conhecimentos acerca da matemática e suas múltiplas dimensões, focando objetos de investigação diversos, por exemplo: a natureza do conhecimento matemático e escolar e da pesquisa em educação matemática; os processos de ensino e aprendizagem da matemática na educação básica e superior; estudos sobre as tendências em educação matemática, etc.

Enquanto campo profissional a educação matemática fomenta e propõe práticas relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática na escola e à formação do professor de matemática. Além disso, propicia a implementação de novas práticas, desenvolvimento de materiais e a constituição de cenários de aprendizagem em matemática nos diversos níveis de ensino, bem como mudanças nas concepções de futuros professores sobre a prática pedagógica e sobre o papel da matemática

curricular na formação dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que a formação profissional do professor no âmbito da educação matemática precisa articular teoria e prática, visto que essas constituem as bases inseparáveis de tal formação. A esse respeito, Klüber (2010) preconiza que a docência do professor-pesquisador materializa o *continuum* teoria-prática, de maneira que não podem ser pensadas de forma desarticulada.

Um exemplo é quando o professor depois de muitos anos de experiência profissional repetindo procedimentos específicos tenta mudar a sua prática. Naturalmente o fazer anterior que é uma espécie de teorização irá incidir sobre sua nova prática, quando não, deformando-a e fazendo-a recair na prática anterior, confundindo-a com procedimento ou técnica, quando deveria ser algo mais amplo, que busca uma compreensão do contexto e do objeto que está em jogo (KLÜBER, 2010, p.18).

Os documentos do Ministério da Educação do Brasil que tratam das reformas dos cursos de licenciatura, apesar de afirmarem que nenhum deles é o mais importante, ressaltam a importância da prática sobre a teoria (ARAÚJO, 2003). Isto nos remete à formação do professor e sua relação com a prática pedagógica. Muitas vezes, esta relação é tênue, no sentido de que os formadores de professores deveriam conhecer as demandas das escolas atuais e, assim, pensar na formação dos licenciandos. Para Araujo (2003), essa visão caracteriza um modelo ‘simplista’ de formação, no qual os futuros professores seriam formados com foco nas demandas atuais da prática (sem criar condições para o enfrentando de uma realidade futura, possivelmente diferente da atual), ao tempo que podem considerar o modelo tradicional de ensino como sendo a única referência de formação e prática.

Analogamente, Abrahão (2007), a partir de depoimentos apreendidos entre docentes de matemática da educação básica, observa que as concepções de ensino e de currículo manifestadas pelos professores são impregnadas de visões técnico-práticas ou prático-críticas, assim como esses profissionais desenvolvem sua prática pedagógica segundo a concepção técnica. A autora destaca que, em geral, os professores apresentam diferentes níveis de criticidade nos diversos momentos da prática pedagógica. Pontuou, ainda, que para os professores entrevistados, a formação profissional docente e a articulação entre teoria e prática, a partir de problemas do cotidiano escolar, são determinantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Por fim, o estudo evidencia que a realização de parcerias entre os professores mostra-se um fator positivo para uma prática pedagógica qualificada.

Desta forma, entendemos que formar professores em educação matemática pressupõe que essa formação contemple pesquisas acerca de práticas e promova novas práticas por meio de pesquisas. Os dados apreendidos por meio dos questionários sinalizam que a formação do professor precisa contemplar vivências da prática pedagógica de sala de aula, quer seja por meio de componentes curriculares específicos, tais como Estágio Supervisionado, ou no contexto de outras disciplinas,

tais como Laboratório de Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino da Matemática, entre outras. Por isto, acreditamos que os componentes curriculares não podem ficar restritos apenas ao domínio de habilidades instrumentais, como na pesquisa realizada por Pereira (2005) com licenciandos em matemática, os quais afirmaram que utilizar ‘softwares’ em laboratórios de informática ou simplesmente pelo uso do laboratório de ensino da matemática já são atividades práticas, sem maiores reflexões sobre como propor as atividades para que os alunos aprendam matemática.

5 A formação profissional docente em educação matemática na licenciatura em matemática na perspectiva de professores recém-formados

Segundo a perspectiva dos sujeitos entrevistados, os componentes curriculares de educação matemática, ministrados ao longo do curso, propiciaram-lhes formação qualitativamente diferente, visto que encontravam espaço para discutir situações da prática docente, assim como foram instigados a desenvolver pesquisas sobre essas situações. O depoimento abaixo ressalta esse aspecto.

Os componentes [...] ministrados pelos professores [...] de educação matemática, especialistas nas suas devidas áreas...nos levavam a refletir a todo o momento como futuros professores (**Licenciado I**, abril/2012).

A formação para a prática pedagógica na educação básica e a preocupação com os conteúdos curriculares desse nível de ensino foram dois aspectos recorrentes nos depoimentos apreendidos. As disciplinas de natureza prática, tais como Laboratório de Ensino da Matemática, Docências Compartilhadas da Matemática (Estágios Supervisionados), Construção de Conceitos Geométricos na Educação Básica, Metodologia do Ensino da Matemática e Práxis no Ensino da Matemática, foram repetidamente destacadas nos depoimentos. Verificamos que dez entrevistados citaram ao menos uma dessas disciplinas como sendo importantes contextos de formação para a prática.

Surpreendeu-nos que quatro deles criticaram as disciplinas de caráter teórico, afirmando que essas contribuem pouco na formação docente. O recorte seguinte sinaliza esse aspecto.

[...] critico as disciplinas exclusivamente pedagógicas, pois estas visavam apenas o estudo teórico [...] excluindo a experiência prática, o que para mim era algo frustrante (**Licenciado XI**, abril/2012, grifos do entrevistado).

Notamos que para o professor iniciante na carreira docente, a formação para a prática, isto é para a docência, é a dimensão mais importante do processo formativo promovido na licenciatura. Verificamos, ainda, conforme ilustram os excertos abaixo, que o professor iniciante busca articular as reflexões teóricas vivenciadas na graduação às suas práticas pedagógicas em sala de aula, tal como faziam nas atividades nas disciplinas de estágio.

Digo que as disciplinas [de educação matemática] cursadas foram de grande qualidade e abriram caminho para reflexões importantes sobre a prática docente, além de ressaltarem a importância da pesquisa na prática do professor (**Licenciado V**, abril/2012).

Os componentes curriculares [de educação matemática] faziam com que discutíssemos os problemas

encontrados quanto à prática docente, e foram esses problemas diagnosticados que fizeram com que eu me interessasse em pesquisar [sobre] ensino básico (**Licenciado I**, abril/2012).

No que diz respeito à formação profissional, os depoimentos evidenciam que a incorporação de componentes curriculares no curso lhes propiciou vivenciar a prática docente escolar, assim como refletir sobre os entraves e possibilidades advindos dessas práticas.

Os componentes curriculares da área de Educação Matemática foram os que mais me chamaram atenção e os que eu mais gostei de cursar, pois conseguia fazer uma ponte entre eles e a realidade educacional e conseguia também colocar em prática o que aprendia nas aulas [...] são todos muito importantes para formação, mas continuo afirmando que precisa-se que ofereça mais componentes voltados para o ensino de matemática na educação básica [...] (**Licenciado II**, abril/2012).

Antes eu tinha a visão que as disciplinas de educação não trabalhavam com a Matemática de uma forma geral, mas com o passar do tempo fui percebendo que não tinha nada a ver. O que acontece é que as disciplinas de educação que cursei na UFRB envolvem, na maioria dos casos, a Matemática com seus cálculos e prodígios que conhecemos (**Licenciado VIII**, abril/2012).

[os estágios supervisionados] foram de grande importância, devido a nenhuma experiência com a prática pedagógica, é o momento de por em prática suas ideias, as metodologias. Mas, destacaria meu último estágio em que fizemos a análise de livros didáticos, o que me fez ter um olhar crítico a respeito do que para muitos é incontestável. (**Licenciado XII**, abril/2012).

Um dos entrevistados, que atua em sala de aula, reforça a necessidade de abordar aspectos da prática que não foram discutidos na formação inicial.

Alguns aspectos como afeição, relações interpessoais, o trato com o erro e relações conteudistas são, de certa forma, bem discutidos e aponto que alguns componentes não conseguem dar conta de mostrar como de fato atuar em regência, como resolver conflitos, como tratar com dificuldades de aprendizagem, como construir pontes e acordos com a classe [...] (**Licenciado VII**, abril/2012).

Como ele relata que está fazendo um curso de formação continuada, está buscando atualização para os temas não contemplados na formação inicial. Por outro lado, alguns dos depoentes destacam sua formação não pensando apenas na dimensão da prática, mas da sua atuação docente, de forma mais ampla.

Nestas disciplinas vamos construindo nossa identidade docente, compreendendo que ser bom professor de matemática não é apenas saber os conteúdos de matemática, mas é ter a sensibilidade para perceber o aluno, suas dificuldades e potencialidades, para assim construir junto com os mesmos um aprendizado significativo, compreendendo ainda que a avaliação é um processo contínuo e individual. Nestas disciplinas, vamos adquirindo postura de professor, o gosto pela profissão, e coragem para enfrentar o desafio que é ser professor [...] (**Licenciado III**, abril/2012).

Nesse componente [Laboratório de Ensino da Matemática], a professora realizava várias alternativas para o Ensino da Matemática, reflexões sobre o papel do professor, seus desafios e suas possibilidades. Isto foi de fundamental importância para que gerassem, em mim, vários questionamentos e dúvidas, bem como o desejo contribuir para melhoria do Ensino dessa disciplina tão temida por muitos (**Licenciado III**, abril/2012).

Em relação à dimensão científica da formação propiciada no curso de licenciatura em matemática, constatamos que dentre os doze entrevistados, dois são alunos regulares em programas de mestrado. Além disso, há quatro deles que estão cursando especialização e quatro matriculados em um curso de extensão em educação matemática. Os demais, sem exceção, manifestaram interesse e compromisso em fazer pós-graduação, nos níveis de mestrado e, também, doutorado, sendo que a maioria tem interesse pela educação matemática.

Esses dados sinalizam, mesmo que num contexto pontual, algo semelhante ao encontrado nas pesquisas realizadas por Araujo (2003), Abrahão (2007) e Pereira (2005): a percepção dos recém-licenciados em matemática sobre a sua formação ainda é muito pautada em imediatismo e de forma técnico-prática. Com isto, não estamos afirmando que a educação matemática, enquanto campo profissional corporificado em componentes curriculares nos cursos de licenciatura em matemática, não esteja contribuindo para a formação do professor para atuação nas salas de aula da educação básica.

Nos depoimentos apresentados, percebemos que alguns professores estão preocupados com a prática e sugerem mudanças no modelo de formação inicial, pontuando a “falta” de elementos que consideram importantes para a prática pedagógica, como disciplinas que contemplem conteúdos matemáticos da educação básica ou de atuação como docente: “como atuar para resolver conflitos?” Identificamos que, apesar de estar num curso de formação continuada, a ideia de estar iniciando sua formação ainda não está claramente construída.

Verificamos que parte das reflexões em sala de aula foi moldada pela formação inicial, como sua postura docente no compromisso que assumiu para a aprendizagem dos alunos e para sua avaliação. Para estes profissionais, a construção da relação teoria – prática mostrou-se de forma mais efetiva, conforme ressalta Klüber (2010).

Entendemos, ainda, embasados em D’Ambrosio e D’Ambrosio (2006), que as atividades formativas que propiciam ao futuro professor vivenciar contextos da prática docente e o desenvolvimento de pesquisas sobre essa prática e aquelas que se concretizam na escola, contribuem para que esses sujeitos encarem a docência como uma profissão de eterno estudante. Para esses autores, esse talvez seja o primeiro passo para que o professor assuma uma postura de professor-pesquisador.

E é nessa perspectiva que o professor pode começar a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser apenas reprodutor de ‘boas práticas’ ou de ‘práticas que deram certo’ ou que ‘motivam os alunos’, para atuarem como produtores de conhecimento, seja no sentido de pesquisas científicas (campo científico da educação matemática), seja no sentido de ter autonomia e tomar decisões para atuar em sala de aula (campo profissional).

Portanto, a formação profissional do professor voltada para a docência precisa favorecer reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem em matemática, deflagrando mudanças de concepções sobre a prática pedagógica. De maneira análoga, formar o professor em educação matemática significa formar um profissional que seja um pesquisador *da e para a* sua atuação como professor, assim como possa compreender e promover a prática docente em matemática por meio da pesquisa. Complementarmente, tais práticas propiciam o desenvolvimento profissional do professor e da própria educação matemática.

6 Considerações finais

Este estudo foi produzido com o objetivo de buscar novas compreensões sobre o processo de formação do professor em educação matemática, no que diz respeito à prática pedagógica de sala de aula, focando as contribuições dos componentes curriculares de educação matemática presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática.

Com os dados coletados, percebemos que começamos a avançar, a partir das contribuições da educação matemática, para repensar este quadro educacional, o qual tem se revelado caótico. Por outro lado, ainda está muito presente uma visão pragmática de formação dos professores, focada na prática pedagógica imediatista, no sentido de pensar em conteúdos curriculares que contribuam de forma direta para isto. Contudo, acreditamos que ainda é possível avançar na formação de professores de matemática, no sentido de refletirmos sobre a natureza do conhecimento, de prepará-los para ter autonomia para a tomada de decisões em contextos e situações que não foram vivenciados na licenciatura (MARTINS, 2002).

Essas são algumas compreensões sobre a formação do professor em educação matemática, as quais podem sinalizar mudanças nas compreensões sobre formação e prática docente em matemática e, por conseguinte, nos processos de ensino de aprendizagem da matemática nos diversos níveis de ensino. Ressaltamos, porém, que há muito que se investigar no processo de formação do professor-pesquisador em educação matemática e no que diz respeito ao papel dos componentes curriculares de educação matemática na formação desse profissional. Por exemplo, acreditamos que se coletarmos dados daqui a dois anos, os licenciados formados poderão ter um perfil de formação diferente dos que os que responderam os questionários, pelas mudanças ocorridas no processo de formação.

Entendemos, também, que o contexto em que o estudo está sendo realizado, pela sua especificidade e pelas suas demandas educacionais em relação à educação básica, sinaliza aspectos da formação docente propiciada na licenciatura – tais como desenvolvimento de metodologias de ensino, utilização de recursos pedagógicos e materiais concretos, aprendizagem do conteúdo curricular da educação matemática, enfrentamento de desafios e imprevistos em sala de aula, entre outros –, que ressaltam o papel da educação matemática na formação para a prática e, sobretudo, na formação específica, uma vez que se faz necessária apropriação da matemática, de seus conceitos e propriedades e de modos de abordá-la.

Nessa perspectiva, consideramos que novos estudos se fazem necessários, como uma forma de compreender de que modo à educação matemática, presente nos cursos de licenciatura em matemática em diferentes contextos, perpassa a formação do professor voltada para a prática, considerando-se as especificidades desses contextos.

Referências

- ABRAHÃO, Ana Maria Carneiro. **O Professor que Ensina Matemática e suas Visões sobre a Prática Pedagógica**. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação de Professores da Educação Básica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2003.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARNEIRO, Vera Clotilde. Contribuições para a Formação do Professor de Matemática Pesquisador nos Mestrados Profissionalizantes na Área de Ensino. **Bolema**, v.21, n.29, p. 199-222, abr. 2008.
- D'AMBROSIO, Beatriz; D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de Professor de Matemática: professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.01, n.01, p. 75-85, jan./abr.2006.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FRANCISCO, Carlos Alberto. **Uma Leitura da Prática Profissional do Professor de Matemática**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2009.
- GOLDSMITH, Lynn; SCHIFTER, Deborah. Understanding Teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers. In: FENNEMA; E.; NELSON, B.S. (Eds.). **Mathematics teachers in transition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p.19-54.
- KLÜBER, Tiago Emanuel. Considerações sobre Prática(s) de Modelagem Matemática na Educação Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. p. 16-25. Um dos textos completos da mesa redonda intitulada "Modelagem Matemática: como fazer?".
- MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo a Ação Docente, superando Resistências. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 93-108.
- MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, p. 70-93, 2004.
- MOREIRA, Plínio Cavalcanti. Formação Matemática do Professor da Escola Básica: qual Matemática? In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; MORTIMER, Eduardo Fleury; JUNIOR, Orlando Gomes de Aguiar; NASCIMENTO, Sylvania Sousa do; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 675-693.
- PEREIRA, Patrícia Sândalo. **A Concepção de Prática na Visão de Licenciandos de Matemática**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2005.
- PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Lúcia Oliver. Práticas de Formação de Pesquisadores da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.
- RICHT, Adriana; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; DINIZ, Leandro do Nascimento. A formação de professores de Matemática no CFP/UFRB: contribuições da educação matemática. In: CORREIA, Wilson (Org.). **Formando Professores: caminhos da formação docente**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011, p.115-134.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Dra. Salinas, María Laura

Lic. Augier, María Josefina

Lic. Quant, Enriqueta

Lic. Vallejos, María Elena

Aranda, Julieta Magali

Ramírez, Paola

INTEF- Instituto de Nivel Terciario de Educación Física- Resistencia- Chaco

intef_rcia@yahoo.com.ar

fanliquant@hotmail.com

1.- Presentación del tema/problema

Esta investigación surge frente a la necesidad de dar respuestas a una situación vinculada a las prácticas pedagógicas de las alumnas que cursan el espacio curricular Práctica y Reflexión: el aula patio como ámbito de enseñanza y aprendizaje¹, del 3º año de la carrera del Instituto de Nivel Terciario de Educación Física (INTEF).

Esta situación se manifiesta en las rutinas establecidas por las alumnas practicantes², principalmente, con respecto a la formación de grupos por sexo, en los ejercicios, en las actividades y juegos que plantean para el abordaje de los contenidos disciplinares en las clases de Educación Física en la escuela primaria.

La pertinencia de indagar los factores que producen esta situación en las prácticas pedagógicas de las alumnas que forman parte de la muestra, reside en identificar el aporte de la formación docente inicial en el desarrollo profesional³. Así como también, producir conocimientos que permitan el reconocimiento de los obstáculos que subyacen en los procesos formativos de los aprendizajes de la Educación Física.

El objeto a analizar son los rituales en las prácticas pedagógicas de Educación Física en el trayecto educativo de los alumnos de 1º a 6º grado de la escuela primaria. El rasgo distintivo se enmarca, tal como lo señala Poggi (2002), en que las alumnas practicantes plantean un conjunto de

¹ En la estructura Curricular Base del PEI del IFD de Educación Física, este espacio curricular pertenece al Trayecto de la Investigación y Práctica Educativa. Comprende las prácticas pedagógicas en el Nivel Primario. PEI, p. 75.

² “La imagen mental que suele construirse al aludir a un practicante, es el de una persona que se encuentra en un proceso de formación, que aún no se ha recibido de docente – maestro o profesor”. Edelstein, G y Coria, A, 1995, p. 33.

³ Hay tres etapas en el desarrollo profesional del docente. Una primera etapa de formación básica y socialización profesional que coincide cronológicamente con la formación inicial, una segunda etapa de inducción personal y socialización en la práctica y una tercera etapa de perfeccionamiento que coincide con la formación permanente. Medina Moya, 2006. p18.

acciones que tienden a la homogeneización, a la aplicación de estrategias y metodologías semejantes para todos los alumnos que participan en la clase, independientemente de la edad y diferencias individuales que pudieran presentarse.

Frente a estas cuestiones nos interrogamos sobre los factores que podrían incidir en la ritualización de las prácticas pedagógicas de las alumnas practicantes en la escuela primaria:

- ¿De qué manera la biografía escolar de las alumnas practicantes, incide en las decisiones que adoptan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus prácticas pedagógicas?

- ¿En qué sentido las propuestas pedagógicas elaboradas por las practicantes coinciden con aquellas que son propias de las prácticas de los docentes de Educación Física de las escuelas destino?

- ¿Cómo incide la formación docente del INTEF en las prácticas de estas alumnas?

Para dar respuestas consideramos necesario desnaturalizar las prácticas o las concepciones de enseñar y aprender, que también establecen determinados estilos de prácticas. Es decir conseguir un efecto de extrañeza, de desfamiliarización (Poggi, 2002). "Se trata (...) de suspender nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo (...)" (Larrosa citado en Poggi ob. cit.: 24). Asumir una actitud de interrogación, de búsqueda de sentido acerca de lo que se hace rutinariamente, de análisis de los fundamentos acerca de por qué se realiza una determinada práctica.

El objetivo general que nos planteamos es identificar los factores que motivan la ritualización de actividades, juegos, formaciones y ejercicios en las prácticas pedagógicas de las alumnas practicantes en el contexto educativo del nivel primario. Mientras que los objetivos específicos consisten en establecer si hay una relación estrecha entre la enseñanza impartida por los docentes del Instituto de Formación Docente de Educación Física y la consecuente aplicación de la misma por parte de las alumnas al momento de efectivizar sus prácticas en el contexto escolar. Determinar la incidencia de la biografía escolar de las alumnas practicantes en las decisiones que adoptan en sus prácticas pedagógicas con los alumnos de la escuela primaria. Determinar si las alumnas reproducen automáticamente en sus prácticas, actividades que observaron en las clases de los docentes de la disciplina a las que asistieron en su calidad de alumnas observantes en las escuelas destino.

2. Abordaje teórico/metodológico.

La metodología con la cual trabajamos es cualitativa de carácter exploratorio por ser un asunto escasamente interpelado, específicamente en las prácticas pedagógicas de la Educación Física.

Las fuentes de información fueron los actores involucrados: las alumnas practicantes y los docentes que componen la muestra.

Las herramientas utilizadas para la recolección de la información consistieron en entrevistas semi-estructuradas para los profesores del INTEF y docentes de las escuelas destino; focus group y biografías escolares de las alumnas practicantes; observación y registro escrito de tipo narrativo de las clases de las practicantes; filmación de clases y análisis de planes de clase.

Los datos obtenidos de los docentes permitieron realizar una triangulación de la información con los informes derivados de las alumnas practicantes para identificar los factores que promueven la ritualización en sus prácticas pedagógicas.

El estudio se localizó en dos escuelas públicas de Nivel Primario de la localidad de Resistencia, la EEP N° 2 y la EEP N°42. El universo se constituyó con 40 practicantes del 3° año de la carrera de Educación Física que cursaron el espacio curricular *Práctica y Reflexión en el Aula Patio como ámbito de enseñanza y aprendizaje*, 4 docentes de las escuelas destino y 27 docentes del INTEF responsables de los espacios curriculares: Cuerpo y Movimiento I y II, el Desarrollo Lúdico Motriz, la Enseñanza y el Aprendizaje de la Educación Física I, Investigación Educativa I: Sujeto y Contexto, Investigación Educativa II: la Institución, Problemática del Conocimiento y de los Sujetos en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Construcción del Conocimiento Pedagógico Didáctico, Teorías y Procesos Curriculares, el Marco Epistemológico de la Educación Física y Práctica y Reflexión en el Aula Patio como Ámbito de Enseñanza y Aprendizaje.

La muestra se focalizó en la comisión de mujeres y comprendió a 12 practicantes, 11 docentes de los espacios curriculares del INTEF y 4 docentes de las escuelas destino.

Ahora bien, es necesario comenzar a definir el marco teórico desde el cual nos posicionamos para la búsqueda e interpretación del problema planteado.

Comenzaremos por definir prácticas pedagógicas, de acuerdo con Achilli, E. (1988), la práctica docente es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales y que adquiere significación tanto para la

sociedad como para el propio docente. En cambio, *la práctica pedagógica* es entendida como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro –conocimiento -alumno, centrada en enseñar y aprender.

Llamamos *escuela destino* a la institución educativa en la cual, las alumnas practicantes realizan sus prácticas pedagógicas.

Es en el contexto de las prácticas pedagógicas donde se manifiestan los rituales. "Por *rituales* entendemos a la (...) acción o conjunto de acciones repetitivas que poseen un alto valor simbólico en un medio cultural dado (...) en tanto producción discursiva, es susceptible de reproducirse indefinidamente si ningún factor externo interviene para poner al descubierto su trama" (Vain,1997: 51).

Bourdieu (1991) describe a las prácticas rituales como "(...) estrategias de autoridad o reciprocidad que significan intenciones, necesidades, deseos u órdenes mediante palabras o actos preformativos que producen sentido fuera de toda intención de significar" (p. 161). El ritual es un mecanismo formador de habitus. El habitus, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. El ritual puede tener un carácter conservador o transformador de la estructura. En este proyecto reconocemos la postura conservadora.

Algunos de los rasgos de ritualidad en Educación Física que persisten actualmente son las formaciones impuestas para las clases. "Entre 1880 y 1904 se aconsejan para la escuela actividades tales como: las formaciones de hileras y filas (...) Dispuestos los alumnos en una fila, se hará tomar doble distancia al frente (...)" (Aisenstein, 2006: 31).

Edlestein y Coria (1995), proponen pensar la práctica como un conjunto de rituales consolidados en el transcurso del trayecto de las prácticas. Flores Elizalde (2005) considera que la práctica se caracteriza por poseer ciertas reglas dictadas por los mismos orientadores, lo que le confiere un carácter repetitivo.

Apreciamos una semejanza con un trabajo de investigación de Pablo Vain (1997), *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, en el que plantea que "(...) niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas y generalmente transmitidas de un modo repetitivo, y en apariencia carente de significación para ellos" (p.55).

Otra experiencia que aporta a este proyecto de investigación, es el planteado por Gil Madrona, Contreras Jordán y Gómez Barreto (2008) en la investigación, *Tanteo metodológico en el ejercicio global de la educación física en educación infantil*. En la misma, analizan acerca de la estructura

de las clases de Educación Física, a la organización del espacio, del tiempo y de las normas, es decir, a un guión que vertebra, acoge y explica las interrelaciones que se producen entre el alumnado, el maestro y el contenido de enseñanza y aprendizaje.

3. Principales avances y problemáticas en el proceso de investigación.

En esta investigación acerca de los rituales en las prácticas pedagógicas de las alumnas del 3º año de la carrera de Educación Física del INTEF de Resistencia, encontramos mediante un proceso de indagación y búsqueda de respuestas a los interrogantes que nos guiaron, diferentes factores que condicionan la ritualización en las prácticas.

Uno de ellos se refiere a los modelos de formación de los profesores del instituto formador. Por ejemplo, lo pudimos observar en las decisiones referentes a las estrategias metodológicas en la propuesta pedagógica de la práctica de la enseñanza. Ponen énfasis en la técnica de los movimientos, desde un paradigma físico deportivo que se centra en la demostración y repetición como vía de adquisición de las técnicas de los movimientos y persigue como objetivos el rendimiento y la competición.

Hay ciertas reglas dictadas por los mismos profesores formadores que obstaculizan a las alumnas a asumir una actitud de interrogación, de búsqueda de sentido acerca de lo que hacen, de análisis de los fundamentos acerca de por qué realizan determinadas prácticas y también hay una falta de articulación entre los contenidos adquiridos en el profesorado y los problemas que se les presentan en la práctica. Esta situación se ve reflejada en la dificultad de crear, organizar y reflexionar en su práctica.

Otro factor que identificamos se relaciona con la elaboración del plan de clase, que no es concebido como una herramienta pedagógica que anticipa el proceso de enseñar y aprender, sino como una instancia formal que las habilita a desarrollar la clase. Esto se refleja en la presentación de planes con reiteración de actividades y juegos, que generalmente no están contextualizados, no son congruentes con la realidad, es decir con los sujetos de aprendizaje, el patio, los materiales didácticos y el tiempo de clase que debían enfrentar.

También, la institución, como marco de actuación favorece o dificulta ciertas prácticas, advertimos que en el INTEF circulan rituales que norman aspectos de la vida institucional, rituales que supeditan y limitan las prácticas que dan significado y sentido a las experiencias de las

practicantes, por ejemplo los dos docentes entrevistados de la EEP N°42, egresados del INTEF de Resistencia, manifestaron que las alumnas practicantes utilizaban la misma metodología que implementaban ellos cuando realizaban sus prácticas y que en la actualidad trabajan desde otro enfoque de la Educación Física con una mirada más crítica y no la postura tecnicista -mecanicista imperante en las practicantes.

Reconocemos también que las alumnas practicantes se apropiaron de ciertos modos de actuar de los profesores de las escuelas destino, como por ejemplo, la formación de una fila para el saludo y la separación del grupo por sexo cuando la clase era mixta. Algunos juegos y actividades dadas por los docentes, eran reiterados por las practicantes ya que en las observaciones que realizaron antes de iniciar sus prácticas, consideraron que eran exitosas porque los alumnos disfrutaban. Las practicantes asumieron determinados comportamientos que implicaron la adopción de rutinas de trabajo en sus clases. Los docentes de las escuelas destino alegaron que en las practicantes faltaba creatividad, innovación en las propuestas pedagógicas, que se guiaban tal cual lo planificado, desde un modelo lineal. Sin embargo las alumnas manifestaron que al momento de querer hacer algo novedoso, el docente de la escuela no lo permitió, a pesar de que el plan de clase estaba aprobado.

Otro factor fue la incidencia de la biografía escolar. Merece destacarse que algunas practicantes retomaron modelos y representaciones de sus profesores de la escuela primaria y las pusieron en juego en la producción de sus prácticas, entre ellas rescatamos el empleo del estilo del mando directo que se relaciona con la idea de control, de orden y de enseñanza de la técnica precisa de los deportes.

4. Principales aportes del trabajo.

Las prácticas pedagógicas son una situación de aprendizaje contextualizada, donde se ponen en juego, saberes, estrategias y competencias adquiridas durante la trayectoria escolar y la formación inicial, en las que se puede identificar ciertas rupturas y continuidades. Las rupturas relacionadas con cambios de concepciones que se reflejan en ciertas prácticas creativas de las practicantes, y las continuidades en la permanencia de enfoques o paradigmas que favorecen la ritualización.

Por ello, uno de los aportes de este trabajo está vinculado a la producción de conocimientos que permitan el reconocimiento de los obstáculos que subyacen en los procesos formativos de los aprendizajes de la Educación Física. Esto implica tanto la revisión de la formación inicial, y

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

concebir el recorrido de las prácticas pedagógicas como un proceso de construcción de la subjetividad por un lado, y por el otro, generar proyectos de interdisciplinariedad, de mayor acercamiento y diálogo más fluido entre todos los actores involucrados, los profesores a cargo de los espacios curriculares del INTEF y las comunidades educativas sede de las prácticas docentes.

Otro de los aportes está relacionado con los trabajos de extensión con los egresados para la mejora de las prácticas, como el acompañamiento a docentes noveles.

GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: ATRIBUIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Rosângela Ines Matos Uhmman – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS-RS, Brasil

rosangela.uhmman@uffs.edu.br

Silvana Matos Uhmman - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-RS, Brasil

siilvaana@hotmail.com

Introdução

A discussão acerca da gestão democrática trouxe a tona novos olhares e possibilidades de pesquisa, tanto por questões que permeiam a escolha dos dirigentes, quanto sobre as ações que vão sendo descortinadas através dos discursos dos gestores escolares, em especial no que diz respeito aos questionamentos levantados e respondidos nesta pesquisa, no qual foi possível entender um pouco dos limites e possibilidades enfrentados numa gestão escolar, em que se sobressai à importância de trabalhar em equipe para haver momentos de socialização do trabalho escolar e formação autônoma e crítica de todos os envolvidos em contexto escolar (direção, professores, alunos, funcionários, pais...) com vistas a desenvolver ações que podem ser adquiridas para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública.

Na Educação Básica, urge que se tenha visibilidade do percurso da formação de cada sujeito na escola, conforme sua prática, na dinâmica das interações em que dimensões do subjetivo se entrecruzam com dimensões intersubjetivas, nas tramas sistematicamente tecidas, que dão vida e mobilizam o espaço escolar, tanto dos gestores, quanto dos professores e alunos e demais sujeitos, integrantes da instituição escolar.

A presente pesquisa configurou-se a partir de uma entrevista feita a um diretor de escola pública, do interior do estado do Rio Grande do Sul por um grupo de estagiários do Curso de Ciências: Biologia, Física e Química da UFFS do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no intuito de construir um entendimento sobre **gestão democrática, pedagógica e administrativa**. A discussão acerca da gestão democrática nas escolas públicas tem sido pauta de muitas discussões nos últimos anos, principalmente quando surge o processo de escolha dos dirigentes das escolas, bem como a prática da gestão que se espera.

A gestão democrática é um movimento de democratização da administração escolar, pois: “pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade, acompanhados de debate em

assembleias e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativa e pedagógica”. (BASTOS, 2005. p.10).

Nesta perspectiva, o presente texto tem o intuito de promover uma discussão reflexiva sobre a atuação dos dirigentes escolares emergida de uma pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRE, 2011) que buscou analisar a atuação prática de um diretor, sujeito desta pesquisa, através de entrevista gravada em áudio¹ e transcrita de forma que fossem apresentadas três categorias. Dentre elas: Desmotivação Docente, Reorganização Curricular e Concepção de Autonomia Docente, no sentido de dar visibilidade ao processo de gestão escolar que se pretende entender a partir das razões e dos motivos apresentados pelo diretor da escola nesta pesquisa.

Para tal, os dados produzidos foram organizados e analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) para melhor analisar a entrevista feita com o sujeito da pesquisa - diretor da escola pública acompanhada, no qual será nomeado com a letra “D” para resguardar a identidade. Sendo assim, dos 20 questionamentos feitos, recorrentes para análise nesta pesquisa, destacam-se os de número: (1ª categoria) 7- *Quais são as dificuldades encontradas durante sua gestão, diretor?* (2ª categoria) 11- *Quais os documentos que regem a escola?* 17- *Em que documentos o professor se baseia para produzir seu plano de aula?* (3ª categoria) 15- *Qual sua posição perante a formação continuada?*

Desse modo, o artigo está dividido em quatro itens, além da introdução e considerações finais. Destaca-se antes da problematização das categorias, um pouco do contexto de uma gestão escolar, com base na Lei Nº 10.576 de 14 de novembro de 1995.

O Processo de Gestão Escolar

Sabe-se que no estado do Rio Grande do Sul o direito de escolher democraticamente os diretores (gestores) das escolas estaduais foi um direito adquirido desde o ano de 1985, resultado de um longo período de debates por melhores condições de trabalho e remuneração. Neste sentido, pretende-se discutir o modo de escolha dos dirigentes escolares e sua importância no processo de democratização da gestão escolar. O tempo de mandato corresponde a três anos, permitido a recondução (Art.9º, Lei Nº 10.576).

O voto é um ato democrático, “é uma fonte de participação da sociedade ou da comunidade na democratização do poder” (BASTOS, 2005. p. 26). Com a participação da comunidade a “gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela

¹A autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consentido pelo diretor da escola pública está com a professora/pesquisadora, autora deste artigo, referente ao conteúdo da entrevista gravada em áudio para produção dos dados empíricos.

for concebida, em profundidade como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas” (SPÓSITO, 2005.p. 54). Para assumir a direção de uma escola, o profissional deverá ter a seguinte formação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, Art. 64).

Uma direção de escola democrática precisa trabalhar em equipe, com a descentralização do poder integrada à comunidade escolar. Na opinião de Paro, “uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2001, p.35).

1ª Categoria: Desmotivação Docente

Nesta direção, o trabalho de uma equipe de gestão escolar precisa ser feita em conjunto. Para entender melhor o processo, no que diz respeito as dificuldades encontradas durante a gestão, o diretor entrevistado faz o seguinte manifesto ao responder a questão 7, no qual diz o seguinte: *A maior dificuldade que existe é fazer com que professores e funcionários estejam motivados, (...). Áreas como química e física tem muita falta de professores, pois são áreas muito difíceis, e são poucos os que vão se sacrificar tanto para ganhar um “salário mínimo”, mas juntos devem fazer reivindicações coletivas (...).* (D, 2012).

Atualmente o cenário educacional exige a tomada de consciência crítica, pois os espaços/tempos de construção do conhecimento é outro, no qual os estudantes não podem ser considerados como depositários de conteúdos e sem motivação para construção do conhecimento escolar, científico e do cotidiano. Além disso, não tem culpa da desvalorização profissional docente, motivo pelo qual ocasiona a desmotivação no professor. Relação percebida pelo diretor estabelecida entre professor e aluno. Este fato, em parte, reflete da falta de políticas públicas, levantada pelo diretor no que tange a desvalorização profissional e salarial dos professores. Levantar um questionamento sobre dificuldade encontrada na gestão do diretor se esperava que a falta de trabalho coletivo integrado com os sujeitos escolares fosse considerada, porém as ideias percorreram outros caminhos.

De outra parte, conforme fala do diretor, existe a possibilidade de reivindicações coletivas. Nisso, se pergunta: como fazer isso se os professores não estão acostumados a avaliar a situação em que estão imbricados? Quais ações favorecem o diálogo em espaços coletivos de reflexão? Essas

questões deveriam ser levantadas, discutidas e problematizadas no cotidiano das escolas, a partir de uma epistemologia da ação docente.

A questão exige a promoção do conhecimento pelo espaço e tempo das ações, sendo que “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.41). Essa visão implica responsabilidade profissional pelo trabalho docente.

A compreensão do diretor por uma gestão democrática passa também pela autoavaliação docente ao referir “a falta de motivação pelo trabalho profissional docente”, como um dos problemas enfrentados pela gestão pedagógica. A base da gestão democrática e pedagógica requer uma escola reflexiva, no qual todos os sujeitos integrantes da instituição escolar precisam se sentir autores e não atores. Para Alarcão, uma escola reflexiva precisa “prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e se autoavaliar para definir o seu desenvolvimento” (2007, p.82). No sentido de que: “experiências positivas e promissoras de formação de seus alunos, demanda a realização de trabalho conjunto e integrado” (LÜCK, 2001, p.96-97). Para tanto:

O desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. (LÜCK, 2001, p. 97).

A reorganização curricular escolar de uma gestão democrática perpassa por um processo que exige acompanhamento da aprendizagem permanente em função das práticas sociais que se modificam constantemente, pois exigem um novo significado do trabalho e do conhecimento escolar, que só tem importância real se for útil para a vida das pessoas. Sendo que, “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (ALARCÃO, 2011, p.17).

Urge que os professores e os alunos, bem como todos que fazem parte do contexto escolar participem da tomada de decisões. De acordo com Santos: “A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia” (2011, p.22), sendo que a participação de cada sujeito é fundamental no reconhecimento e contribuição das ideias sem distinção.

Além do trabalho em equipe e resgate por “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36) no foco da motivação docente, importa saber que podem ser levantadas no enfrentamento da reorganização curricular escolar, a importância dos documentos que regem a escola. É o que se pretende ao questionar o diretor da escola acompanhada sobre os documentos e, se os professores se baseiam nestes para produzir seu plano de aula, respondendo assim às questões 11 e 17 destacadas a seguir.

2ª Categoria: Reorganização Curricular

Conforme tradição, as escolas se orientam pelo Regimento Escolar (RE) e Projeto Político Pedagógico (PPP) de construção própria, bem como algumas Diretrizes Curriculares e leis. No Brasil, a partir do final do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96 abriu a possibilidade de inovar o currículo de acordo com as realidades socioculturais no qual se vive. Assim, teria de haver relação entre o PPP e a LDBEN, porém: *“os professores não costumam acessar o Projeto Político Pedagógico, pois não há motivação. Os professores costumam se basear na Lei maior, a LDBEN e a legislação vigente que norteia a educação para produzirem seu plano de aula” (D, 2012).*

Mesmo que o PPP tenha sido elaborado pela equipe diretiva da escola junto com os professores e a comunidade escolar, possíveis de mudanças se não estiver de acordo com todos, que depois de aprovado constitui-se num documento “vivo” de respaldo legal ao funcionamento da escola, conforme regras gerais que regulamenta as práticas disciplinares e pedagógicas, ainda assim, os professores não consultam o PPP da escola que trabalham, conforme fala do diretor.

Por sua vez, o PPP é o documento que operacionaliza a escola, pois “não é algo que é construído e em seguida arquivado e sim vivenciado no processo educativo da escola” (VEIGA, 2002, p.01). Mas, na maioria das vezes este é construído apenas para cumprir regras que em seguida fica arquivado e esquecido, como citado na fala do diretor, no qual os professores não costumam consultá-lo por falta de motivação, ao invés de ser “um objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais, em função da busca das melhorias do ensino” (VEIGA, 2002, p.01).

Segundo o sujeito desta pesquisa, os professores buscam as informações necessárias para a adequação de seus planos de aula na LDBEN, a qual traz o seguinte:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996 Art. 26).

Percebe-se a importância não só na construção do PPP, mas para o planejamento do plano de ensino. Ao mesmo tempo, cabe destacar que o PPP é um documento específico e significativo para o contexto da escola, a fim de atender todos os anseios da instituição de forma original.

A educação escolar, na perspectiva da LDBEN “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º & 2º da Lei 9394/96) de fundamental importância, inclusive de inserção no PPP. Mas, o problema dos professores não consultarem o PPP é preocupante, pois a questão ocasiona descaso por um documento sem uso. Fatos como este passam a fazer do processo de ensino e aprendizagem algo insatisfatório, porque como citado anteriormente na entrevista do diretor, o aluno passa a perceber que o próprio professor está desmotivado, passando assim a não se interessar pelo conteúdo apresentado, que na maioria das vezes está desarticulado com as questões sociais, bem como dos documentos que dão respaldo ao trabalho escolar.

Deve-se questionar: como reorganizar o currículo educacional para motivar os professores a se interessar pelo PPP e fazer com que as regras de gestão democrática passam para o trabalho coletivo? A resposta para tal questão não é tão simples. Corrobora-se com Santos, no sentido de que:

Essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos. Dessa forma cada um poderá colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo (SANTOS, 2011, p. 22).

Na concepção da citação anterior é preciso que haja a descentralização do poder, não somente na escola, mas em cada segmento, podendo assim reforçar a participação comunitária e os interesses coletivos promovendo facilmente uma autogestão a partir da motivação de uns com os outros.

De acordo com os dizeres de Santos “A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsável pela imagem da educação pública, à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista” (2011, p.22). Visto que a situação de desmotivação docente e reorganização curricular apontada pelo diretor não recai apenas do trabalho

docente, mas que gira em torno de outros problemas, o que requer um trabalho de apoio e formação continuada e muito bem assistida aos professores que assim desejarem. Para entender e superar a situação busca-se a próxima categoria:

3ª Categoria: Concepção de Autonomia Docente

O diretor ao ser questionado sobre a formação continuada dos professores, respondeu a questão 15: *“Precisa ter uma formação, mas a mesma deve surgir de um anseio da comunidade e do próprio professor”* (D, 2012). Espera-se que a formação continuada seja um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, com vistas à elucidação de autonomia docente, porém precisa da vontade própria e incentivo público, “uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores” (VEIGA, 2002, p.04).

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada baseia-se no aprender contínuo que é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Nesta perspectiva, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise embriagados na pesquisa. Urge que se busque através da pesquisa a maneira para superar o ensino tradicional e, desta forma a condição de formação da autonomia docente no contexto das aulas teórico/práticas. Sendo que a pesquisa é exigência inerente à docência (DEMO, 1996).

A formação continuada do professor é vista como um meio para melhorar a qualidade da educação nas escolas, para que os alunos atuam na sociedade com autonomia, criatividade e responsabilidade. A intenção da formação continuada é ajudar o professor que deseja melhorar seu trabalho didático, pedagógico e reflexivo, sendo que: *“A escola constitui um espaço do mundo da vida onde o entendimento, através da ação comunicativa é a base da ação pedagógica”* (MALDANER, 2000, p.35).

A equipe de gestão escolar precisa estar em constante sintonia com o grupo docente e discente na busca incessante pelas constantes atualizações de forma efetiva. Segundo Santos, essa preocupação da gestão escolar com o desenvolvimento de sua equipe acarretará *“em uma maior motivação dos mesmos, o que levará à melhora do clima organizacional e maior desejo de participar das ações da escola, em um círculo positivo”* (2011, p. 42 - 43).

A formação continuada não precisa necessariamente ser realizada fora da escola, ela pode ser discutida dentro da escola, porque segundo Nóvoa (1991) a escola é vista como *lócus* de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos

professores, no qual. as “vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que se faz um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p.48). É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realizam descobertas e sistematiza novas posturas na sua “práxis”. Eis a relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da própria formação.

Consolidar práticas pedagógicas no exercício da autonomia docente requer o apoio da equipe diretiva na organização de espaço/tempo para o aperfeiçoamento profissional. Essa discussão implica na reorganização curricular aberta à interdisciplinaridade, reflexão e contextualização, no sentido de refletir em conjunto para a busca de objetivos comuns – a formação continuada. Segundo Isabel Alarcão “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre a educação” (2003, p.03). Ao representar uma escola reflexiva os professores e direção deverão ser igualmente reflexivos, pois se deseja “um professor autor de ideias e pensamentos, que busque respostas para as suas indagações e não seja um mero reproduzidor de práticas não refletidas” (PEREIRA; ELY, 2005, p.63).

Percepções iniciais apontam para a necessidade do aperfeiçoamento docente sobre o planejamento dos planos de ensino dos professores como ponto de partida para um aprendizado mútuo. Mesmo porque, a educação é uma invenção humana que precisa ser socializada e, que pela cultura segue o caminho para o professor se constituir autor do currículo e plano de ensino, como forma de reconstrução da cultura escolar. Pode-se entender que uma gestão autônoma, permeada pela autonomia docente, com vista à formação continuada, precisa refletir sobre as ações docentes e discentes, perante comunidade escolar, que compartilha responsabilidades e limites assegurando um trabalho coletivo de transparência na tomada de decisões, na defesa da ideia do professor autor e não do ator.

Considerações Finais

Partir do conhecimento da realidade de uma gestão escolar significou considerar a relevância social do professor sobre: sua autonomia; motivação docente perante a classe de alunos; reorganização curricular e importância da formação continuada, como fatores para melhoria da educação apontados pela gestão escolar da escola acompanhada. Dessa forma, a equipe diretiva ao atuar de forma democrática contribui para a concretização de um trabalho docente integrado no contexto escolar, onde a preocupação pela formação continuada resulta em ações para promover uma postura reflexiva sobre a prática e para a prática, mesmo não sendo tarefa fácil, acredita-se que seja um modo efetivo para uma educação de qualidade.

De fato, a autonomia docente é um processo que precisa ser construído. Urge que se viabilize tempo e espaço, além de condições efetivas, tanto teóricas quanto práticas para que o professor possa tomar decisões frente ao processo de reorganização curricular para a Educação Básica, no qual é preciso visibilidade do percurso da formação de cada sujeito na escola, conforme sua prática, dinâmica das interações em que dimensões do subjetivo se entrecruzam com dimensões intersubjetivas, nas tramas sistematicamente tecidas, que dão vida e mobilizam o espaço escolar.

Sabe-se que a discussão acerca da gestão democrática trouxe a tona novos olhares e outras possibilidades de pesquisa, no que diz respeito a ações que vão sendo descortinadas através dos discursos dos gestores escolares, em especial sobre esta pesquisa, no que diz respeito ao tema levantado, pois foi possível entender um pouco dos limites e possibilidades enfrentados numa gestão escolar, no qual sobressai a importância de se trabalhar em equipe para haver momentos de formação, com vistas a desenvolver ações que podem ser adquiridas para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, uma educação de qualidade passa pela valorização dos professores, protagonistas da mudança que se deseja. A discussão compartilhada e reflexiva no coletivo escolar sobre gestão democrática, conhecimento da legislação, documentação escolar, planejamento escolar e compreensão do trabalho docente levará a gestão escolar (direção) a promover a construção de uma escola democrática, ao perseguir novos rumos de emancipação dos sujeitos que a frequentam na contemporaneidade.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- BRASIL. **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/ccivil03/leis/L9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm))
- BRASIL, **Lei Estadual**. Nº 10.576 de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre Gestão Democrática do Ensino Público. (Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id345.htm>).
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão democrática: uma questão paradigmática**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.

MALDANER, Otavio Aloisio. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Química:**

Professores/Pesquisadores. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Instituto inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa Antônio. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PARO, Vítor. **Escritos sobre a educação.** São Paulo. Xamã, 2001.

PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. **O supervisor na escola reflexiva: gestão-formação-ação.** Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, n.13, jul/dez. 2005.

SANTOS, Iris Pereira de Lima dos. **A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor.** Salvador, 2011. (Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Isis-Pereira-de-Lima.pdf>)

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular.** In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2000. (Disponível em: <http://pedagogia.dmd2.webfactorial.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUÇÃO-COLETIVA.pdf>).

**CONFIGURACIONES EN TORNO DE LO COMÚN Y LA DESIGUALDAD EN LA
CONSTRUCCIÓN DE POSICIONES DOCENTES: NOTAS DE UNA INVESTIGACIÓN EN
CURSO**

Mg. Alejandro VASSILIADES

IdIHCS (UNLP-CONICET) – IICE/UBA

alevassiliades@gmail.com

Introducción: sobre la categoría de “posición docente”

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta de los avances de una investigación realizada, en el contexto de un proyecto de doctorado, en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de aproximarnos a *la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa*. Estas instituciones trabajan con estudiantes del nivel primario que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹ y, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas. La mayoría de las familias de los alumnos está atravesada por situaciones de inestabilidad o precariedad habitacional, no accediendo en algunos casos a los servicios básicos indispensables. Estos escenarios conforman los rasgos de la desigualdad social y educativa frente a los que los proyectos diseñados e implementados por los docentes intentarán construir una respuesta.

¹ De acuerdo al INDEC, en Argentina se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

Siguiendo previsiones epistemológicas y metodológicas que hacen a una mirada posestructural sobre el trabajo docente, procuraremos describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos acerca de la construcción de una posición docente, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad. En el marco de esas coordenadas, la categoría de *posición docente* que aquí estamos planteando se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2009). Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas. Por otro lado, supone también una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

La idea de posición como relación² también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían

² Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados por la bibliografía especializada en el campo de estudios del trabajo docente. Por un lado, incluye el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado” (Alliaud, 1993; Birgin, 1999), estableciendo con éste múltiples y dinámicos vínculos que se despliegan sobre el refuerzo, la reformulación o la resistencia a las pautas y coordenadas para el trabajo docente definidas estatalmente, y poniendo de manifiesto el modo en que ella se constituyó en un lugar central de difusión de las premisas estatales y un pilar fundamental de la expansión y consolidación del proyecto escolarizador en nuestro país (Diker y Terigi, 1997; Southwell, 2009; Suárez, 1995). Asimismo, algunos trabajos recientes han abordado la docencia como oficio, enfatizando en algunos casos los desafíos de la condición contemporánea de la escuela y de la sociedad a la tarea de enseñar (Dussel, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Además, han señalado la conveniencia de este término para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando que la idea de oficio resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad.

escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía³.

Las preguntas de la investigación orientaron la adopción de una perspectiva interpretativa, que permitiera conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos otorgan a sus vidas y a lo que hacen, y el modo en que entienden su lugar en el mundo. La construcción de datos empíricos se realizó, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas. Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo.

Construcciones en torno de lo común

La noción de lo común ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en nuestro país y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de la igualdad y la desigualdad educativa. Dicha noción no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisorias por las que se libran disputas. Éstas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquélla y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008),

³ Es por ello que tampoco hemos partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen –sólo hemos tomado una decisión en términos de seleccionar escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores empobrecidos-, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un “afuera de lo común”, donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común. Pese a ello, es importante insistir con que lo común no es “lo mismo” sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas, y que no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Por el contrario, sostendremos aquí que los docentes, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que ellos identifican como del orden de la desigualdad desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social.

Las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa que fue posible registrar en el trabajo de campo comparten la asunción de que lo común tiene que ver con la *posibilidad de acceder al conocimiento escolar*, aquél legitimado en el currículum, y que esa construcción, en tanto posibilidad de inclusión, requiere de que se otorgue un lugar central a la enseñanza como tarea central del trabajo docente. Un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento obstinado del trabajo de enseñanza de los contenidos curriculares en las aulas de las escuelas que integraron el trabajo de campo. Con materiales enviados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con elementos propios, o bien con recursos recibidos en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), los docentes de las escuelas que integraron la investigación procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. Estas acciones son realizadas en el marco de proyectos institucionales que se proponen reposicionar el trabajo específicamente escolar, que los docentes entienden que se había diluido en su trabajo cotidiano en los últimos años. Ello incluye la asunción de que el mencionado conocimiento resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos.

Según el discurso de los docentes, la implementación de las iniciativas institucionales permitió situar a la enseñanza en el centro de la escena y desplazar a la contención afectiva a un segundo plano. Esta última se carga de una valoración negativa y es situada en relación al pasado de “desborde” que quiere

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

dejarse atrás y en oposición a la tarea de enseñar, aun cuando en las posiciones docentes convivan superponiéndose o complementándose. Dando cuenta de la adopción de un cierto “sentido común” pedagógico puesto a circular por discursos oficiales y publicaciones académicas, varios docentes se esfuerzan por explicar que su trabajo no consiste en contener sino en enseñar. Añaden que esta tarea cobra aquí el potencial de tornar a la escuela una escuela, y además habilitar otros futuros en los niños y niñas que asisten a las instituciones escolares. Asimismo, esta prioridad otorgada a la enseñanza del conocimiento escolar permite a los maestros resignificar su trabajo en escuelas a las que asisten sectores empobrecidos, discutiendo aquellas posturas que ven en la “contención afectiva” o la asistencia social un límite infranqueable para llevar adelante aquella tarea.

Una expresión de la prioridad otorgada al conocimiento escolar como elemento de una posición docente frente a la desigualdad social y educativa es el modo en que, de forma recurrente en recreos y encuentros en los pasillos de las escuelas, los docentes intercambian respecto de lo positivo que es para ellos sentir que “están enseñando”, y desarrollan discusiones respecto de hasta qué tema llegar y de qué modo poder avanzar en la progresión de contenidos con determinado grupo. El trabajo por proyectos que desarrollan las tres instituciones permite, también, tornar explícito el trabajo con los contenidos escolares a través de una abundante producción por parte de los estudiantes. Asimismo, las muestras organizadas por las escuelas intentan plasmar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y suelen ser ocasiones muy ponderadas por los docentes. En una muestra literaria organizada por la Escuela del Proyecto y titulada “Un día de fantasía” acontecía lo siguiente

“...La muestra sorprende por la cantidad de material en exhibición. El patio interno está poblado de alumnos que caminan o corren, muchos de ellos acompañados por sus familias. En el centro, sobre pupitres puestos en círculo, se exhiben maquetas que representaban cuentos infantiles. Las aulas están ambientadas de acuerdo a este proyecto, que fue trabajado por los seis grados de la escuela y aglutina las diversas asignaturas. Una de las aulas tiene un cartel en la entrada que la define como el “Museo de la Antigüedad”. Dentro de ella hay una maqueta del Partenón, otra del caballo de Troya, y carteleras con el relato de la historia de Troya, dibujos de guardas griegas e información sobre “la aparición del hombre”, comentando algunos aspectos sobre la evolución de la especie humana. Hay, además, una maqueta sobre Teseo y el Minotauro. En otra aula se hace repetidamente una representación teatral a cargo de los alumnos. Afuera de este salón me cruzo con una maestra que, luego de saludarme, me

comenta con entusiasmo acerca de la cantidad de producciones que realizaron sus alumnos y cómo ellos se interesaron por la historia de Egipto y por la mitología griega, acercándose a preguntar dudas o trayendo información. Resalta que esto antes no ocurría y que, de no ser por el marco de trabajo que les dio el proyecto sobre literatura, ello no habría sucedido” (registro en la muestra literaria, julio de 2011, Escuela 1)

Para los maestros de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado, lo mejor que podría acontecer en el trabajo con sus alumnos en condiciones de desigualdad social y educativa –entendida esta última en términos del bajo nivel de aprendizajes- es la posibilidad de transmitir el conocimiento escolar, legitimado en el diseño curricular. La institución de algo del orden de lo común está, así, íntimamente ligado al acceso a dicho conocimiento. El orgullo de las maestras que reseña el registro reside, particularmente, en la posibilidad que la muestra literaria habría brindado a sus estudiantes para aproximarse a otros universos culturales, distintos de aquéllos más cercanos y conocidos para ellos. En este sentido, comparten la asunción de que es tarea de la escuela acercarlos a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos. La siguiente situación, observada en una de las primeras recorridas institucionales, quizás permita ilustrar los vínculos que los colectivos docentes de las escuelas intentan construir con el conocimiento escolar y el horizonte de expectativas respecto de las relaciones que esperan que sus alumnos desarrollen en relación a él:

“La inspectora ingresó y permaneció algo más de media hora en el aula-taller de prácticas del lenguaje, donde los alumnos de sexto grado estaban trabajando la Leyenda del Dragón Galés a partir de un libro –escrito por un maestro- que la docente del área había traído a sus estudiantes. Al salir de allí, la inspectora se dirigió a la dirección de la escuela, y luego de un breve intercambio con la directora se retiró de la institución. Esta última sale de su oficina y me comenta que la inspectora le objetó el trabajo sobre la Leyenda del Dragón Galés por ser ‘lejana a la cultura de los chicos’, y enfatizó en que era importante trabajar lo próximo a ellos, como por ejemplo las leyendas guaraníes. Enojada, la directora dice que le respondió que para los chicos era tan lejana la Leyenda del Dragón Galés como las de los guaraníes, y que si se tienen que restringir a lo próximo, las maestras se la pasarían hablando de la cumbia. Y enfatiza ‘A mí el diseño curricular me pone que yo tengo que enriquecer su acervo cultural

partiendo de lo que ellos se les atrae. Ahora, no es quedarse enseñando eso que les atrae y nada más. Y dar por descontado que a ellos les atrae la leyenda guaraní es un prejuicio. ¿No les enriquecí en este caso yo su acervo cultural con una leyenda de la Patagonia como la del dragón galés?`.” (nota de campo y conversación informal con la directora, Escuela 1)

La discusión que la directora sostiene con la inspectora remite a uno de los debates más importantes en el campo pedagógico en el análisis de los vínculos entre escuela y desigualdad social. Que la escuela amplíe el universo cultural de los niños aproximándolos a otras expresiones que jamás conocerían si no fuera por la escuela, o bien que las instituciones educativas partan de y trabajen sobre aquello conocido y próximo a la “realidad” de sus alumnos para fortalecerlo e introducir una disputa en la jerarquía cultural que suelen encabezar los conocimientos “escolares”. Si bien no es posible conocer si la intervención de la inspectora se ubica en estas coordenadas o contiene esas aspiraciones, sí supone una opción por la incorporación de contenidos próximos al universo cultural de los alumnos de la escuela – las leyendas de los guaraníes-, que los docentes descartan en pos de expresiones culturales más lejanas –la Leyenda del Dragón Galés-, a partir de la apropiación que realizan de las prescripciones del diseño curricular. De este modo, los docentes participan de las discusiones respecto de los vínculos entre escuela y desigualdad social desde el punto de vista del problema del conocimiento. En este contexto, en la apuesta a la transmisión del saber legitimado en el curriculum hay un modo en que las posiciones prefiguran cómo trabajar con dicha desigualdad y una valoración de las potencialidades de los universos culturales no conocidos por los estudiantes.

En efecto, las iniciativas institucionales registradas comparten el instalar un espacio de relación con la cultura que evita el despliegue de aquello más cercano al horizonte cultural de los estudiantes. En las tres escuelas que integraron la investigación, los docentes no trabajan los contenidos únicamente desde lo que los niños conocen, sino que intentan ofrecerles la posibilidad de entrar en contacto con herramientas y producciones propias de universos culturales que habitualmente les son vedados (Diker, 2007). Sin embargo, los docentes sí suelen poner en juego códigos comunes que hacen posible la comunicación con sus alumnos a modo de estrategia de trabajo –pero no de objetivo final. La apuesta a que aprendan supone la apertura a posibles emergentes en el aula para, a partir de ellos, abordar los contenidos que estaban previstos:

“Por eso te digo, se trabaja mucho a partir de lo que ellos tienen mucho interés y vos tenés que ser muy abierto de cabeza para saber qué es lo que a ellos les interesa y meter todo adentro del

contenido que tenés que dar. Si ellos dicen 'Señorita, vamos a hacer mate'... y sí, ¡hagamos mate! Entonces veo a ver qué puedo meter en matemática para hacer mate, de lo que tengo que dar en clase. Hay que estar muy despierto y muy abierto. Te hablo de matemática porque es lo que yo doy, pero seguramente en Lengua y en Ciencias pasará exactamente igual” (entrevista a docente, Escuela 2)

Pese a la apertura a estos emergentes, los colectivos docentes de las tres escuelas comparten la posición de no mimetizar la propuesta de enseñanza con lo que se entiende que es propio del horizonte cultural de los niños, ni tampoco promueven acciones a las que subyace el supuesto de que la oferta cultural para niños de sectores sociales en condiciones de pobreza debe ser atractiva más allá de su contenido (Diker, 2007). En las escuelas se utilizan recursos atractivos, visuales y musicales en el desarrollo de los proyectos y para la preparación de las muestras, pero también otros que suponen otros registros y lenguajes, con la intención de que los niños puedan apreciar y producir elementos culturales valiosos que ponen en juego estos otros recursos. En este marco, se incorporan una serie de técnicas vinculadas con el arte que forman parte de los contenidos de enseñanza:

“Si vos pretendés una formación académica o tradicional –yo te doy el libro y vos estudiás el manual- estos chicos fracasan todos. Vos tenés que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda, haga y se sienta que es capaz. Porque si no fracasás vos, fracaso yo como docente, fracasa la escuela, cerremos y nos vamos cada uno a sus casas. El hecho de que los chicos vean colgados sus cuadros y que los padres se quedaran... las caras de esos chicos. Lo que ellos no se dan cuenta por ahí es que para llegar a ese cuadro trabajaron un montón de contenidos de matemática, y de plástica, y de inglés, y de lengua –porque hicieron la biografía de Petorutti, investigaron la técnica, o sea cuántos contenidos se trabajaron para ese producto. Impensado. Los folletos de la muestra los hicieron en inglés. Y como eso muchas cosas” (entrevista a docente, Escuela 3)

En la apuesta a la transmisión del conocimiento escolar como una herramienta de democratización y como aquello del orden de lo común que valdría la pena sostener, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material, y se dirige a poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abren la posibilidad de que los niños y niñas puedan producir y aportar, desde sus diferencias, al trabajo en el aula. En este sentido, enseñar supone la tarea de transmitir el conocimiento escolar, aquél validado socialmente y legitimado en el diseño curricular, y también promover en los

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

alumnos en la organización del conocimiento del que se van apropiando, en particular a través de las instancias de producción y de realización de muestras que antes hemos analizado. En este sentido, desarrollan una “*enseñanza obstinada*” de los contenidos escolares, lo cual supone que la transmisión cultural debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes.

En este sentido, la valoración del conocimiento escolar supone la presencia de una determinada jerarquía cultural –es válido transmitir los contenidos “escolares”, en detrimento de otros que permanecen en un lugar de no visibilidad- como así también la asunción de que la transmisión del mismo habilita horizontes de posibilidad distintos para los alumnos y alumnas, considerando lo que ellos tienen para aportar a la relación con dicho conocimiento. Esta tensión habilita una variedad de posiciones, que se extienden en un arco que va desde el sostenimiento cerrado de la transmisión del conocimiento escolar, sin apertura a lo que los alumnos tengan para traer a la clase, hasta aquellas que intentan atender a esto último, pero sin renunciar al trabajo de enseñar los contenidos previstos en el curriculum. En este sentido, las iniciativas parecen dar cuenta de una suerte de “límite escolanovista”, según el cual el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar –dos principios específicamente sostenidos por el movimiento de la Escuela Nueva- no afectarían la prioridad otorgada a la transmisión del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a la lógica de dicha transmisión.

Asimismo, las iniciativas registradas por el trabajo de campo parecen apuntar a tornar posible que los niños se vuelvan sujetos alumnos y habiten la escuela como tales. La noción de igualdad que subyace a ellas no implica la posibilidad de educarse desde y en sus propias diferencias, sino fundamentalmente la distribución de las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, la cultura escolar. En este sentido, un matiz que poseen estas innovaciones que buscan democratizar el acceso al conocimiento es que la redistribución que operan supone que hay quienes podrían ocupar una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales, los relativos al conocimiento escolar que la escuela busca distribuir. Ello afecta a que todos los estudiantes puedan ser considerados como iguales, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, como así también su propia voz. Los docentes entrevistados comparten el hecho de ubicarse en la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia. La igualdad es, así, un horizonte inalcanzable al cual trasladarse permanentemente desde

esa situación de inferioridad, en lugar de ser un punto de partida y una asunción que alcance a todos los sujetos que aprenden.

Estas posiciones conjugan aspectos pastorales y normalistas aunados en torno de la idea de transmitir una cultura “superior”, “más alta”, que la que poseen sus alumnos, como así también –y en los mismos docentes que sostienen estas posiciones- una crítica al carácter normalizador de la escolarización y una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a ser cuidados y a que otros saberes les sean acercados y puestos a disposición. En este sentido, la posición docente sobre la “enseñanza obstinada” alberga sentidos y principios contrapuestos que habitan los discursos pedagógicos de los sujetos maestros y maestras.

A modo de cierre

A lo largo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta de algunos sentidos que organizan las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa en tres instituciones que atienden a sectores empobrecidos y que han diseñado e implementado propuestas pedagógicas específicas. Dos núcleos principales en las enunciaciones sobre las posiciones docentes estuvieron dados por las construcciones en torno de lo común –analizados en este trabajo- y la configuración de vínculos pedagógicos desiguales, sobre la base de una serie de prejuicios sobre el contexto cultural del que provienen los alumnos.

En las tensiones y articulaciones entre esos dos núcleos se desarrolla una apuesta sostenida a la transmisión del conocimiento escolar como modo de aproximar a los alumnos a otros universos culturales y de ponerles a disposición una cultura homogénea, la misma y “la común” para todos. Como hemos señalado, este movimiento se inscribe en el modo en que históricamente la escolarización ha resuelto el problema del conocimiento a través del curriculum escolar: enseñar aquello que es lejano a los elementos culturales que los alumnos de sectores populares manejan como vía para habilitarles otros futuros posibles, aún cuando ello se haga anulando y descartando dichos elementos. Como hemos visto, esa posición de “enseñanza obstinada” convive con –y se asienta en- posiciones de atención a las particularidades, complejizando el mandato normalista que los docentes utilizan como guión para pensar su lugar en el trabajo con sectores empobrecidos.

Asimismo, algunos trabajos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) han opuesto el acto de brindar afecto a la tarea de enseñar, señalando que la opción por el primero repercute en la disminución del trabajo de

transmisión de contenidos culturales socialmente válidos. Sin embargo, el trabajo de campo da cuenta de la imposibilidad de sostener una adscripción fija a alguna de las posiciones, y que plantee entre ellas una relación inversamente proporcional. Por el contrario, las posiciones docentes relacionales y dinámicas, de las que aquí estamos procurando dar cuenta, constituyen un ejemplo del modo en que, en dichas posiciones, se pueden conjugar un fuerte sostenimiento de la afectividad como parte de la tarea pedagógica y una irrenunciable determinación a enseñar como actividad central del trabajo docente.

Por otra parte, resulta importante poner en discusión aquellas concepciones binarias que buscan fijar a los docentes a posiciones determinadas a priori, estáticas y excluyentes entre sí. Por ello, el análisis procuró alejarse de intentar dilucidar si los maestros enseñan o asisten, si poseen vocación o no, si realizan un trabajo o desarrollan una profesión. La investigación realizada da cuenta de que el trabajo de enseñanza en las escuelas no tiene un sentido unívoco sino que supone una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Diker, G. (2007) “¿Es posible promover otra relación con el saber?”, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martinis, P. (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- Southwell, M. (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.
- Southwell, M. (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Suárez, D. (1995) “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en *Revista del IICE*, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- Tenti Fanfani, E. (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) op. cit.
- Terigi, F. (2008) “Lo mismo no es lo común”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) op. cit.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA BASE DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA

Maria Clarisse Vieira (UnB) - mclarissev@yahoo.com.br

Maria Emília Gonzaga de Souza (UnB) – emiliaevalentino@yahoo.com.br

Denise Mota Pereira da Silva (UnB) – mota.denise@yahoo.com.br

A formação de professores para a educação básica tem sido uma tônica forte nas políticas públicas de educação desenvolvidas nos últimos anos pelo governo brasileiro. Ancorados no princípio da valorização e na compreensão de que a educação é condição essencial para o desenvolvimento do país, o Ministério da Educação (MEC) tem empreendido diversas ações com o intuito de promover a articulação entre a educação básica e a educação superior, especificamente no que tange à formação de professores nos cursos de licenciatura

Dentre as ações desenvolvidas destaca-se a criação da Diretoria de Educação Básica (DEB) no interior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse contexto, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência – foi criado com vistas a contribuir na elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos professores da educação básica. O Programa também visa a fomentar projetos pedagógicos que contemplem a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, bem como desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes.

Desde 2008, a Universidade de Brasília vem participando do Prodocência e os resultados começam a ser percebidos no interior das licenciaturas¹. O projeto que está em desenvolvimento desde 2010 intitula-se “Reflexão-ação-inovação. Em seus objetivos gerais propõe o fortalecimento das Licenciaturas nos diversos cursos da universidade. Entre as ações previstas está o estabelecimento de parceria entre as escolas e a universidade, visando a melhoria da formação inicial e continuada dos professores. Para esse fim, este projeto desenvolveu ações a partir de seis

¹ Os resultados do primeiro edital foram publicados no livro “Trajetórias das Licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco”, organizado por Maria Lídia B. Fernandes e publicado em 2011 pela Editora da UnB.

Unidades Acadêmicas: Artes Plásticas, Música, Ciências Naturais, Pedagogia, Letras e Sociologia com perspectiva de atuação em escolas de educação básica da rede pública.

O presente trabalho busca realizar uma reflexão acerca da formação do pedagogo, com base na experiência do currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). O texto ora apresentado busca trazer algumas reflexões em torno dos resultados da primeira etapa da pesquisa. Com base nos documentos normativos como LDB/1996 e as DCNs do curso de Pedagogia, realiza-se uma análise do atual Projeto Acadêmico da UnB, perquirindo em que medida tal proposta curricular contribui para formação de um profissional que atenda aos desafios e expectativas da sociedade brasileira.

Histórico do curso de Pedagogia no Brasil

Em sua obra “Pedagogia no Brasil” Saviani (2008) defende que a problemática pedagógica no Brasil se deu com a vinda dos jesuítas, embora nesse momento o termo “pedagogia” ainda não tivesse sido utilizado. Após a independência, o termo manifesta-se em projetos apresentados no Parlamento e a questão da formação de professores passa a ocupar espaço por meio da criação de instituições voltadas a formação docente, como as escolas normais.

Com o Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, a província do Rio de Janeiro instituiu, em 1835, a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Ainda no século XIX, outras províncias seguiram a iniciativa do Rio de Janeiro, como foi o caso da Bahia, em 1836; do Mato Grosso, em 1842; de São Paulo, em 1846; dentre outras.

Em 1931, com o Decreto de Francisco Campos relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, considerou-se a necessidade de um curso de Educação, Ciências e Letras na construção de uma universidade e, pela primeira vez, a formação docente foi pensada como parte da estrutura do ensino superior.

Com a criação da USP em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na concepção de seus fundadores “[...] assumia o caráter de alma mater da universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos humanos.” (SAVIANI, 2008, p. 25). Segundo esse autor, todos os estudantes deveriam passar por essa faculdade com vistas a adquirir conhecimentos que lhes permitissem ingressar na alta cultura. Voltava-se, portanto, ao cultivo de saber desinteressado, sem uma preocupação de cunho didático-pedagógico. O espaço reservado para se pensar as

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

questões pedagógicas encontrava-se no Instituto de Educação, incorporado pela Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos.

A Universidade do Brasil - criada em 1939, como resultado da reorganização da Universidade do Distrito Federal extinta pelo decreto n. 1.063/1939 - determinou a organização do ensino superior em todo país. O Decreto n. 1.190/39 estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, esta última chamada “seção especial”. A seção de Pedagogia era “constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia”(SAVIANI, 2008, p. 38-39). O curso de Pedagogia foi, então, configurado como um curso de bacharelado. O diploma de licenciado seria obtido com o acréscimo do curso de didática, com a duração de um ano, esquema conhecido como “3 + 1”.

As mudanças ensejadas com a lei 4024/61 trouxeram a necessidade do Conselho Federal de Educação baixar "currículos mínimos" para vários cursos, levando à revisão do curso de Pedagogia, por meio do Parecer 251/62, de autoria de Valmir Chagas. De um modo geral, o Parecer levanta considerações sobre a indefinição do curso; referindo-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção. O Documento esboça o horizonte de que a formação dos professores primários dar-se-ia em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, o que poderia acarretar à extinção do curso de Pedagogia. O relator do Parecer apresenta como contra-argumentos o fato do curso de Pedagogia ser estruturado com base nas Escolas Normais e afirma que a formação de professores em nível secundário é uma solução avançada para o País, considerando que a realidade brasileira é constituída por docentes com formação primária. (Saviani, 2008)

Esse documento fixa o currículo mínimo do curso de Pedagogia e extingue o velho esquema 3+1, ao permitir que o estudante cursasse as disciplinas do bacharelado concomitante às disciplinas de licenciatura. A duração prevista para o curso era de quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura).

A reforma universitária (5540/68) trouxe alterações ao curso de Pedagogia ao definir os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e orientação, levando a elaboração do Parecer nº 252/69, de autoria de Valmir Chagas. De um modo geral, tal parecer trouxe como principais alterações a fixação de conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia, constituído a partir de uma base comum e outra diversificada formada pelas habilitações supracitadas, que instituíram a figura do especialista em

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

educação, com exceção do Planejamento Educacional, que teria habilitação correspondente em nível de mestrado.

A Lei nº 5.540/68 e o Decreto Lei nº 464/69 eliminaram o regime seriado e introduziram a matrícula por disciplina e o regime de créditos, implementando o sistema semestral de disciplinas, distinguindo os cursos de curta e longa duração, respectivamente de 1100 e 2.200 horas. Embora houvesse a possibilidade de serem criadas outras habilitações, seja por iniciativa do próprio Conselho, seja por iniciativa das Instituições de Ensino Superior, o Parecer 252/69 regulamentou as seguintes habilitações para o Curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e inspeção Escolar.

Destas cinco, as três últimas habilitações podiam ser ofertadas também na modalidade de curta duração, o que restringia a atuação profissional do Pedagogo às escolas de primeiro grau. De forma diversa, as habilitações com duração plena, permitiam ao profissional atuar em escolas de primeiro e segundo graus. A habilitação em Orientação Educacional, ofertada apenas na modalidade plena permitia ao profissional que atuasse tanto em escolas de primeiro, quanto de segundo graus.

De acordo com Saviani (2008), apesar das tentativas de mudança, seja por parte do próprio CFE ou do movimento organizado dos educadores, essa regulamentação permaneceu em vigor após a aprovação da nova LDB, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais em 10 de abril de 2006.

Com essas últimas reformas, o curso de pedagogia vem atravessando uma profunda crise, dentre elas a própria indefinição do espaço de atuação e de formação desse profissional. Vejamos em que medida essas transformações no contexto histórico, social e legal influenciaram a experiência vivida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no que tange à formação do pedagogo.

Breve histórico das propostas curriculares da Faculdade de Educação

A Faculdade de educação UnB começou a ser implantada em 1966, nos três primeiros prédios construídos no campus (FE-1, FE-3 e FE-5), onde funcionou os primeiros cursos, bem como o auditório destinado às solenidades acadêmicas e a própria Reitoria. Quatro anos depois estava em

pleno funcionamento, tendo definidos seu estatuto e regimento, e oferecendo curso de graduação em Pedagogia, que foi reconhecido em dezembro de 1972. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, o curso oferecia várias habilitações: Magistério do 2º. Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar, e a partir de 1975, Tecnologia Educacional. A reforma universitária de 1968 possibilitou a coexistência de licenciaturas curtas ao lado das licenciaturas plenas, cuja marca foi o processo aligeirado de formação docente.

A partir do final dos anos 1970, a crítica a essa situação ensejou muitos debates e discussões em nível nacional, tornando veemente o desejo de mudança. Ao analisar esse cenário Cury pondera que a crítica voltava-se

[...] tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução. [...] A crítica não se descuidou das chamadas licenciaturas curtas cujo objetivo de passagem e transitoriedade se firmou em um status definitivo (CURY, S/D, p. 12)

Libâneo e Pimenta (1999) concordam que críticas ao Parecer 252/1969 e à indicações de Valnir Chagas são coerentes já que “consolidava-se, assim, a ideia da formação específica de técnicos em educação definindo o exercício profissional do pedagogo não docente”. Nesse sentido, os autores destacam aspectos problemáticos do curso, a saber: o caráter “tecnicista” que levou a um esvaziamento teórico da formação, o agigantamento da estrutura curricular (na verdade, o curso não dava conta de formar efetivamente o especialista), a fragmentação excessiva das atividades nas escolas, a separação entre formação pedagógica e a habilitação específica.

Em decorrência destas críticas, em 1988, a Faculdade de Educação da UnB promoveu uma reforma curricular, fruto de demorada discussão, criando uma habilitação em Magistério para séries iniciais. Em 1994 iniciou a oferta do primeiro curso noturno de graduação na UnB.

Em 1997, uma comissão de avaliação externa, destacou vários pontos críticos do currículo, levando ao repensar da formação dispensada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Em síntese, foram identificados como problemas:

[...] propostas centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no início, seguida da oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;

- Dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
- o corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas à educação e na formação específica, justificando-se assim a existência de habilitações;
- a formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar.
- o conceito de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciadas, deixando na sombra dimensões inelimináveis;
- os estágios supervisionados realizados apenas no final do Curso, antes davam cumprimento a exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
- as habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a “educabilidade” e a educação permanente como uma exigência para toda e qualquer organização. (UNB, FE, 2002)

Em 2003, foi realizada uma nova reformulação curricular que ainda se encontra em vigor. Esse nova reformulação resultou de vários anos de discussão pela comunidade acadêmica da FE. Em razão desse processo, que se desenvolveu ao mesmo tempo em que se discutiam nacionalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o novo currículo reflete, em grande parte, as diretrizes que vigoram desde abril de 2006.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): reflexões sobre a atual legislação do curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 13 de dezembro de 2005, é resultado da legislação em vigor (LDB 9394/1996) assim como

[...] de um longo processo de consultas e discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.(BRASIL, CNE, 2005, p. 2]

Embora as diretrizes sejam fruto de profundas discussões, resultado de 25 anos de muita discussão no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as mesmas são alvo de muitas críticas por parte das instituições acadêmicas assim como de organizações sindicais.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, aconteceu uma campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores, movida a partir das críticas ao Parecer 252/1969 e à indicações de Valmir Chagas, tidas como tecnicistas. Em 1980 é criado o Comitê Pró-Formação do Educador, originado da I CBE - Conferência Brasileira de Educação que mais tarde viria a se chamar ANFOPE. Segundo a definição disposta no artigo 3º do Estatuto da ANFOPE, esta “é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político partidário”

Por considerar a ANFOPE disseminadora de abordagens socializantes que, em alguma medida, contribuíram para a formulação da atual legislação, Libâneo afirma que

[...] houve uma junção de interesses entre os militantes e adeptos da ANFOPE e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em torno da supressão das habilitações uma vez que, não sendo mais formados nas faculdades coordenadores pedagógicos, não haveria necessidade de contratá-los com salários diferenciados, o que representava expressiva redução de gastos. (LIBÂNEO, 2006, p. 226-227)

Para o autor, a ANFOPE lutava pela redução do curso de Pedagogia à um curso de formação restrita de professores com o argumento de que, para acabar com a desigualdade na divisão de tarefas dentro das escolas, bastava estabelecer a docência como base da formação do pedagogo, o que, considera Libâneo, não significaria uma mudança pedagógica mas político-ideológica (LIBÂNEO, 2006).

Libâneo e Pimenta (1999) discordam que apenas a base de um curso de pedagogia seja a docência, já que argumentam a respeito da importância da atuação do pedagogo em contextos não escolares. Alguns estudiosos, no entanto, contra-argumentam que a “base” não é o “todo” e que o pedagogo formado para ser o professor da educação infantil e dos anos iniciais poderá dar continuidade aos estudos e, na pós-graduação, especializar-se de fato.

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia trata das atuações do egresso do curso de Pedagogia e prevê uma lista de dezesseis diferentes competências para as quais o pedagogo deverá estar preparado para exercê-las. O inciso I estabelece que o egresso deverá estar apto a “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, CNE, 2006).

O inciso II estabelece que o pedagogo deverá “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” e assim como os demais incisos deste artigo são alvo de críticas por Libâneo (2006) que alega que o texto induz ao entendimento de que quaisquer atividades profissionais ligadas à educação são consideradas atividades docentes. O que fica explícito nessa legislação é que várias atividades realizadas por pedagogos em espaços escolares e não- escolares poderiam ser desempenhadas por outros profissionais que não o pedagogo.

Pode-se observar que duas atividades dispostas nos incisos XII e XIII são consideradas de incumbência exclusiva do pedagogo. O inciso XII estabelece que o pedagogo deve “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2006) e o inciso XIII determina que o pedagogo deve “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares”.

Libâneo (2006) diz que, no Brasil, as tentativas de se resolver os problemas da educação acontecem de fora para dentro: por leis, reformas ou fortalecendo as demandas dos movimentos sociais, dos sindicatos em torno da formação de uma consciência política, o que acarreta um descaso com a educação enquanto processo de promoção do educando. Há discordância por alguns estudiosos da afirmação do autor quando ele ressalta que “não tem sustentação teórica afirmar que a base da formação do pedagogo é a docência.” (LIBÂNEO, 2006, p.220) Já que para alguns, para se formar professores para a educação básica é fundamental que o professor tenha lecionado e vivenciado a experiência da educação básica, assim também o orientador educacional ou o coordenador pedagógico ou o gestor, devem, obrigatoriamente ter vivenciado a experiência da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto acadêmico da FE-UnB: algumas reflexões

O processo de reformulação do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB teve início em abril de 1997, concomitante às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. O referencial teórico-metodológico do Projeto sustenta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, que tem como pressuposto “vislumbrar novos rumos para a [...] ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve.” (*apud* UNB, 2002, p.9).

Entendendo o fenômeno humano nas suas diferentes dimensões – antropológica, sociológica, psicológica, ética dentre outras, a teoria da complexidade de Morin parte do princípio que o ser humano só pode ser compreendido na sua totalidade.

Delineia-se, no projeto, o contexto da globalização e das rápidas mudanças tecnológicas, justificando a necessidade de uma nova relação com o saber. Nessa nova concepção de formação, surge o aprendizado personalizado e cooperativo em rede no qual o docente passa a ser o mobilizador da inteligência coletiva. Percebe-se, na construção do Projeto Acadêmico, uma preocupação em formar um profissional autônomo, capaz de dar continuidade à sua formação e que esteja apto a atuar em ambientes escolares e não escolares. Segundo o Projeto,

À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho educativo em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio. (UnB, 2002, p.13).

O curso de Pedagogia da FE-UnB organiza-se em fluxo curricular em oposição ao termo grade curricular. Para garantir a base docente durante o curso e uma autêntica formação prático-teórica, o currículo é permeado pelos projetos, ou seja “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica [...] tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem”(UnB, 2002, p.15). Na lógica dos projetos emerge a pesquisa, inserida na articulação prático-teórica substituindo os estágios de final de curso por disciplinas ao longo de 8 semestres que irão culminar com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Atualmente o currículo da FE está configurado com ênfase em projetos, que norteiam boa parte da formação dos estudantes de Pedagogia. O objetivo de se trabalhar por meio de projetos é a

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

inserção gradativa na vida universitária e na profissão docente, e a possibilidade de vivência prática do fazer pedagógico. É uma busca de integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. As configurações dos projetos estão assim estabelecidas:

Projeto 1 - “Iniciação à vida universitária, à vida na Faculdade de Educação, ao currículo de Pedagogia.”

Projeto 2 – Procura-se dar significado ao ser Pedagogo e a Pedagogia, estudando e se aprofundando nos estudos de grandes autores. A proposta é de investigação e de aprofundamento epistemológico da Educação e da Pedagogia.

Projeto 3- “[...] vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino.”

Projeto 4- O objetivo do Projeto é a “[...] imersão do aluno de Pedagogia nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal, seja este vinculado a instituições públicas, particulares ou a organizações/movimentos sociais.”

Projeto 5- É trabalho final de um percurso formativo, “constitui a culminância de um itinerário acadêmico [...]”² É o que chamamos de TCC.

Os projetos favorecem de forma correlacionada uma vivência de duas modalidades das atividades acadêmica: “espaços disciplinares cuja ênfase é posta na apropriação de teorias e conceitos e, de outro lado, os espaços curriculares denominados projetos[...]”

Considerando-se o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, é possível fazer alguns questionamentos quanto à sua estrutura “aberta” que, *a priori*, permitiria ao próprio aluno ir construindo seu perfil profissional: diante de tão variadas possibilidades (como a de optar por disciplinas relacionadas à questão ambiental ou ligadas às questões étnicas, por exemplo), o aluno tem maturidade suficiente para fazer escolhas que o permitirão trilhar um caminho coerente com as suas perspectivas profissionais? A orientação acadêmica prevista para acontecer durante o curso, especialmente nos primeiro e último semestres, tem sido uma prática efetiva? Os alunos são efetivamente orientados a fazer escolhas que os previnam de uma possível formação fragmentada? As disciplinas consideradas fundamentais para um currículo que se autodenomina de base docente, embora não sejam obrigatórias, estão sendo cursadas?

² Todas as citações nas definições dos Projetos foram retiradas das Diretrizes dos projetos da Faculdade de Educação (Resolução da Câmara de Ensino de Graduação da Faculdade de Educação, 2004)

Apesar da concepção dos projetos estarem embasada no conceito de *práxis* e na construção de um perfil profissional do pedagogo, os temas muito variados a partir do Projeto 3 podem possibilitar uma dispersão frente à proposta essencial do curso que é a de formar o pedagogo a partir da base docente. Os projetos podem, assim, levar o aluno a buscar áreas correlatas à pedagogia como a sociologia e a psicologia. O curso deixaria, assim, de produzir pesquisas que tenham como foco a pedagogia, o fenômeno educativo em si e se diluiria em diferentes objetos epistemológicos, que poderiam negar a essência da própria pedagogia.

Um dos objetivos de se discutir o currículo por meio da reflexão conjunta sobre o Projeto acadêmico da Faculdade é repensar quem é o Pedagogo(a) que queremos formar. Quais as necessidades/expectativas dos sujeitos que procuram o curso de Pedagogia? Qual a imaginário envolvido na profissão pedagogo? Que ações são prioritárias para a renovação do currículo e que corresponda às novas exigências sociais, culturais e econômicas da profissão docente?

Outro objetivo dessa discussão é a tentativa de se dar uma resposta a insatisfação de docentes e discentes em relação ao atual currículo. Pois, mesmo com esse currículo diversificado, os professores e alunos da FE, não se sentem satisfeitos com a atual configuração currículo e nem acreditam na sua proposição. Em uma pesquisa realizada por Ortiz (2011) na qual participaram 39 docentes, que equivale a 33,6% do total de 112 professores sondados, 49% desses respondentes afirmaram que o “atual currículo não oferece ao aluno condições para atuar em nenhuma das áreas a que se propõe formar.”(p.54) Todos os respondentes disseram haver uma ou mais área que necessita de reformulação (Algumas áreas propostas pela pesquisadora: Avaliação, currículo, didática, fundamentos da educação e outras fundamentais para a formação docente). O grau de satisfação em relação ao curso de Pedagogia também foi questionado, somando-se os medianamente insatisfeitos, os insatisfeitos e os muito insatisfeitos o total foi de 88% respondentes nessas condições. Mas a autora afirma que existe uma falta de articulação entre professores, disciplinas e projetos, que deve ser para alguns o ponto central do atual prática curricular.

Algumas possíveis considerações

Este texto é mais propositivo do que conclusivo. Não tem a pretensão de esgotar a discussão no tocante à reformulação do atual currículo de formação de Pedagogos da Faculdade de Educação e nem mesmo dar conta de toda a sua atual configuração, pois se acredita que esse é um processo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

continuo em todas as instituições educacionais. É uma proposta de aprofundamento e de questionamento sobre a atual oferta de formação de docentes da Educação básica.

Por acreditarmos na formação inicial e no seu papel crucial no desenvolvimento profissional docente. Por isso é que aspiramos suscitar uma discussão e um possível resgate desse processo histórico, esse é fator fundamental para se entender o que está posto, suas raízes e objetivos, e colaborar para que esse caminho seja realizado pelos alunos, futuros docentes, de forma consciente, transparente e fundamentada.

Bibliografia:

BRASIL, Conselho Federal de Educação-CFE. Parecer n. 251/62. Documento, n. 11, jan-fev, 1962

_____. Conselho Federal de Educação- CFE. Parecer n. 252/69. Documento, n. 11, abril, 1969

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961:** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em 22 de outubro de 2011

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971:** fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm#art87> Acesso em 22 de outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Grupo Tarefa: **Subsídios para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília: MEC/SESU, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB N. 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996:** Sobre a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 17 de abril de 2012

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 7 setembro 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselhoiro.pdf>> acesso em 17/04/2012.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, 1999.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia- um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et. al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social. XIII ENDIPE. Recife, 2006.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ORTIZ, Camila Freire de Oliveira. **O currículo do curso de Pedagogia da UnB na visão de seus docentes.** Dezembro de 2011, 87f. Trabalho de final de curso – Monografia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UnB, Brasília: 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto 5 - Diretrizes. Brasília: Faculdade de Educação.

Disponível em < <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projetos-curriculares/projetos-5/diretrizes>> Acesso em 15 novembro 2011

_____. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

EL PAPEL DE LOS SINDICATOS EN LA TERCIARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE (1967-1973)

Dra. Ana María Montenegro y Tesista Natalia Vuksinic.

NEES. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

anamont2011@gmail.com

nati.vuksinic@gmail.com

Introducción

Esta ponencia sintetiza algunos avances teóricos y de campo de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación denominada “*La terciarización docente y los sindicatos: una reforma soslayada 1967-1973*”.¹ Su objetivo es discernir el rol que cumplieron los sindicatos de docentes públicos y/o privados en la localidad de Tandil (Provincia de Buenos Aires) frente al cierre de la carrera de formación media en Magisterio- Escuela Normal- y su terciarización- Institutos de Formación Docente-.

Dicho proceso, que acontece durante la década de 1960, se da al calor de otra Reforma “La escuela intermedia”, que altera la organización de la escuela primaria. Si bien se reconocía la necesidad de reformas en la Escuela Normal, su cierre, aunque presenta ciertas resistencias iniciales, queda soslayado en un clima sindical que se concentra en criticar la escuela intermedia.

Cabría interrogarse:

¿Por qué una institución del peso histórico como la escuela normal se terciarizó sin protestas masivas gremiales? ¿La presencia de un gobierno de facto fue el límite a la protesta? Y entonces ¿cómo se entienden los paros que terminan desactivando la escuela intermedia? ¿Bajo qué argumentos los gremios de docentes públicos y privados avalaron el discurso de la profesionalización?

¹ Esta Tesis se inscribe en el Proyecto “*Instituciones, sujetos y políticas en la trama histórica educativa*” que dirige la Dra. Ana M. Montenegro. PNI, UNCPBA, NEES y ha ganado la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas 2012, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, en el marco del “Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales” (Ac. Pl. N° 676/08 687/09).

Nuestra hipótesis preliminar parte del supuesto de que el cierre quedó soslayado, por la ponderación de una lógica gremial frente a otra política. Esta distinción se aborda desde los supuestos de Gudelevicius (2011) que nos permite diferenciar entre una “lógica gremial”, más preocupada por lo estatutario, y el declive de una “lógica política” que reivindicara la tradición formadora previa. Es verdad que el debate de política educativa se encontraba recortado en pleno gobierno de facto del Gral. Onganía, pero esta realidad no opaca huelgas y marchas para defender la organización previa de la escuela primaria.

El declive de una lógica frente a otra abre a otro abanico de interrogantes: ¿en los docentes previamente agremiados a la UDA peronista (clausurada desde 1955) primó la defensa del Estatuto del Docente de 1958 al cierre de esta institución? ¿Las escuelas católicas que también formaban maestros normales avalaron la profesionalización? ¿Llegó desde los gremios el discurso de la UNESCO a favor de la terciarización?

Tal como queda expresado, es importante reconstruir esta compleja trama tanto desde fuentes locales de época (documentos e historia oral de gremialistas, profesores, maestros, graduados) como también los límites dentro de un momento histórico – político donde se produce este cambio sustantivo.

A continuación trazaremos algunas líneas, primero del surgimiento de la escuela normal en la ciudad de Tandil en su versión pública y privada, en el marco de un proceso de expansión nacional y provincial. En segundo lugar, ubicaremos algunos referentes gremiales organizados en la ciudad al calor de la agremiación provincial y/ o nacional. Por último presentaremos los caminos que se transitan actualmente en el trabajo de campo.

1- La Escuela Normal en Tandil: el camino a la terciarización.

El surgimiento de la Escuela Normal y fundamentalmente el paradigma del docente enrolado en el magisterio nacional se va lentamente contraponiendo con una serie de reformas que concluyeron en la conformación del profesor para la escuela primaria después de 1968.

Numerosas investigaciones dan cuenta de esta compleja trama antes y después de esta Reforma (Tedesco, 1986; Alliaud, 1995; Davini, 1995; Feldfeber e Ivanier, 2003; Donaire, 2009; Southwell, 2001 y Southweel y De Luca, 2008, Méndez, 2012).

La unión de la formación docente y la escuela pública, resultan una marca de origen. Ello no significa que antes no hubiera escuelas, maestros e incipientes instituciones formadoras. Pero esas prácticas asistemáticas y aisladas se diferencian de su institucionalización al servicio de la masificación de la escuela pública. En nuestro país fue el Estado y algunos pioneros como Domingo F. Sarmiento quienes gestaron las primeras instituciones especializadas en la formación de maestros. Así surge la primera Escuela Normal (Paraná 1870) para formar maestros “capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común” (Decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1880).

Pero el Estado no sólo creó estas instituciones sino que, además, definió planes de estudio, reglamentos, y reguló las formas de ejercicio de la profesión. La unión de la formación docente y el Estado, también es otra marca de origen. Es por ello, que al unísono de la organización y consolidación del Estado nacional, entre fines del siglo XIX y mediados del XX las escuelas normales se expanden bajo diferentes gestiones y jurisdicciones.

La Provincia de Buenos Aires no quedó ajena a este proceso y tempranamente numerosas ciudades ya contaban con esta institución. En la ciudad de Tandil se crea en 1910 como Escuela Normal Mixta al unísono de otras como la de San Pedro, Olavarría, Lincoln y Pehuajo. Dentro de la Enseñanza privada el Instituto Sagrada Familia, fundado en 1896 incorpora a la enseñanza oficial el título de Maestro Normal. Entre la década de 1950 y 1960 se afianza esta tendencia en la Provincia de Buenos Aires que además incluyó a las escuelas normales populares y las regionales (Guevara, 2006).

Antes de abordar el proceso de terciarización es importante precisar algunos antecedentes que ya la van modificando. El Plan Rothe de 1941, fue resistido por los normalistas, porque alteraba el plan de estudios original y transformaba a la normal en una escuela secundaria (con un básico común con el bachillerato y uno superior de dos años) que permitía el ingreso a la universidad.

En 1954, Leoz (s/ ref.) señala que la Escuela Normal Superior –formadora de profesores– termina su ciclo y estos profesorado fueron reestructurados siguiendo los lineamientos de los Institutos Superiores del Profesorado. Aunque la Escuela Normal sobrevivió 14 años más, la terciarización completa el ciclo.

Los autores del informe de CONADE (1968), durante el gobierno de facto, planteaban la necesidad de formular políticas que permitieran reorientar los estudios medios con sentido estratégico, a fin de poder generar profesionales que satisficieran las necesidades reales de la sociedad como:

- jerarquizar la profesión, prolongando los tiempos de estudio y adecuando la enseñanza al régimen de los profesorados en el nivel superior.
- lograr que el acceso a los institutos superiores de formación docente estuviera abierto a los egresados de cualquiera de las modalidades de la escuela media.

En este contexto y por la Ley orgánica de 1969 se planteó la Reforma de la Escuela Intermedia² y la terciarización del magisterio. Aunque siguió funcionando la escuela de aplicación en el nivel primario, el nivel secundario comenzó a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas, la pedagógica.

El proceso de cambio comenzó en 1968, con el cierre de las inscripciones para los cursos normales y continuó entre 1969-1970 con la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente³, que ofrecían los Profesorados de Enseñanza Elemental. Los documentos base dan cuenta de los argumentos que esgrimen los funcionarios entre los que se destaca el Subsecretario de Educación Emilio F Mignone, de cuño peronista, que coloca las recomendaciones de la UNESCO como centrales para el cambio. Paradojalmente el cierre se plantea en la propia Escuela Normal de Paraná con motivo de los festejos de su centenario⁴.

²Aunque proponía el alargamiento de la escolaridad obligatoria, en la práctica impulsaba un sistema fragmentado donde la primaria se acortaba a cinco años y se introducía un nivel intermedio de cuatro o cinco años y un nivel medio optativo que eran bachilleratos modalizados.

³ De aquí en más ISFD.

⁴ Entre los documentos analizados merecen destacarse: “*Reforma de los Institutos Superiores de Formación docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental*” (1970), publicado por el Centro nacional de documentación e información educativa perteneciente al Ministerio de Educación de los que se han analizado especialmente: el Decreto N° 46, Bs. As. 17/6/1970, elaborado como parte de las “Políticas nacionales” de la Junta de Comandantes en Jefe que continúa las reformas iniciadas por Onganía. La declaración de acuerdos de la IV Reunión Nacional de Ministros de Educación realizada en la ciudad de Santa Fe el 13/ 5/1970, que se aboca, entre otros, al tema de los “Institutos de formación docente”. La Exposición del Subsecretario de educación Emilio F. Mignone titulada “*Formación docente: programa para la Argentina del 70*”.-La resolución N° 2321/70 firmada por el

Los ISFD que comenzaron de cero irrumpieron dentro de las contradicciones que planteó la reforma, entre las que merece señalarse la incorporación de los mismos profesores de la escuela normal que antes habían sido criticados por la baja calidad de formación. La inestabilidad curricular de estos años parece no haber alterado el discurso del cambio histórico conformado por una pluralidad de discursos que entremezclan el anti-normalismo, el nacionalismo, el desarrollismo, para el pasaje del docente- maestro al docente-profesional.

2. Reformas educativas y sindicatos en la Provincia de Buenos Aires (el caso de Tandil)

En la Historia de la educación el tema de los sindicatos docentes se ha transformado en un campo de sumo interés. Si bien los docentes comenzaron con sus reivindicaciones a fines del siglo XIX (la huelga de docentes en San Luis) en general, puede decirse que recién en la década de 1960, el sindicalismo docente alcanzó un grado de unidad y contenido reivindicativo, pues a lo salarial suman resistencias a procesos de reforma educativa.

Toda reforma, como señala A Viñao Frago (2002) y Tyack y Cuban, (1995) genera un clima de tensión porque “todas ellas producen efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados, (...) por su misma naturaleza a-histórica ignoran la existencia de la “gramática de la escuela”. El peso de ese conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales”, sedimentadas a lo largo del tiempo, “gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje”. Sin embargo, algunas se imponen, pero en los sustratos internos el proceso de transformación es lento.

Como antecedentes del momento histórico analizado merecen destacarse la Confederación Nacional de Maestros (1916), el Frente Único del Magisterio Argentino (1931), La Unión Argentina de Maestros (1943), y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (1947). Para la década del '50 el activismo sindical docente creció considerablemente de la mano del Estatuto del docente de 1958 y la creación de la Unión de Docentes Argentinos (1953). En la provincia de Buenos Aires, en 1959 se funda la Federación de Educadores Bonaerenses a partir de los organismos de base del Movimiento Pro Dignificación Docente “Domingo Faustino Sarmiento”.

Ministro de Educación Dr. Cantini y el anexo 1 y 2 donde se reglamentan el Plan de estudios y la estructura y organización de los nuevos institutos respectivamente.

El estudio de la década del '60, con sus cariz gremial y reformista ha sido abordado desde numerosos trabajos (Balduzzi, 2000; Vázquez Gamboa, 2007; Iaes, 2007; Palamidesi y Legarralde, 2006; Legarralde, 2007; López, s/ref; Vieira Ferreira, 2008; Gudelevicius, 2011, Gendin, 2011 y 2008) y desde las propias organizaciones gremiales (CEA, 2010 y CTERA, 2005 y 2009). Estos permiten aproximarse a la compleja trama de la organización sindical docente tanto a nivel de las Confederaciones nacionales como de las asociaciones y/o federaciones de base. En todos los autores la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) organizada en 1973 aparece como un hito relevante.

Tal como ya señalamos, las categorías de “lógica gremial” y “lógica política” (Gudelevicius, 2011) resultarán sustanciales para despejar en profundidad las razones gremiales, institucionales y políticas que soslayaron a un segundo plano la cuestión de cierre y traspaso de la Escuela Normal. De acuerdo a Perazza y Legarralde (2007), la lógica gremial refiere a los principios que orientan la acción sindical en la representación de los intereses directos de sus afiliados (mejoras salariales, mejoras en las condiciones de trabajo, etc.) o en el control de recursos estratégicos (procesos de negociación, control de la obra social, etc). En cambio la lógica política compromete los discursos públicos de crítica, oposición o acercamiento a las gestiones educativas o los gobiernos. Estas lógicas se irán desandando, poniendo énfasis en la articulación entre lo local, lo provincial y/ o nacional.

Una perspectiva a tener en cuenta es la que señala Vázquez y Balduzzi (2000) al plantear dos miradas diferentes del modelo sindical docente. Una de tipo más profesionalista, que enfatizaba en los aspectos técnicos y la cualificación de la tarea docente, y otra más gremial, que consideraba al docente, como profesional-trabajador, identificándolo como un sector de la clase trabajadora. Las organizaciones de base que se van conformando no quedan exentas de estas pujas.

En el trabajo de campo ya se observa este interjuego entre críticas a la reforma de la escuela intermedia y medidas concretas por la reforma del sistema jubilatorio, del estatuto, de la política salarial diferenciada, derechos de titulares, interinos, suplentes⁵.

⁵ Prensa Nacional. Diario “La Nación”. Años 1967 a 1970.

Para 1972 la resistencia gremial docente había clausurado la escuela intermedia pero no desactivó la terciarización. Algunas investigaciones (Gudelevicius, 2011; Gindin, 2008) permiten identificar que mientras la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE) estuvo a favor de dicha reforma, la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) y el Acuerdo de Nucleamientos docentes (AND) estuvieron en contra, enarbolaron la educación pública con la referencia a la Ley N° 1420 y esto los enfrentó con los privados (SADOP)⁶.

En la ciudad de Tandil varias agremiaciones de base se habían constituido ya desde la época del peronismo, manteniendo lazos con las conformaciones nacionales. El cierre y traslado al nivel terciario de la Escuela Normal de Tandil, encontró a la Federación de Educadores bonaerenses (sede Tandil) y otras asociaciones incipientes a una toma de posición. En sentido similar el SADOP nacional debe haber volcado su parecer para la institución privada.

Consideraciones Finales:

Como puede observarse por lo expresado hasta aquí, la investigación se encuentra en una etapa de estado de la cuestión temática y de relevamiento de entidades sindicales a nivel nacional y local.

El trabajo de campo se encuentra abocado en este momento en:

- Noticias de diarios locales (El Eco de Tandil y Nueva Era), de prensa provincial (Mar del Plata y La plata) y prensa nacional (Diario La Nación).

⁶ El AND se había formado con la disolución de CUDAG (Comité Unificador de los Docentes de Acción Gremial). Dentro de CUDAG estaba FAGE y también estaba CAMYP (gremio opositor). Se disuelve en el '70 por la posición favorable al gobierno por parte de FAGE. Así, FAGE queda por un lado mientras que los demás miembros de CUDAG pasan a formar el AND.

- Acceso a los archivos de la FEB y SADOP que desde boletines, discursos, solicitadas, permitan conocer sus posiciones.
- Entrevistas a gremialistas identificados.
- Identificación de ex directores, inspectores, profesores, graduados de esos establecimientos y durante el momento del traspaso.
- Identificación de miembros de otras instituciones educativas que rememoren estos hechos.

Este trabajo busca realizar comparaciones de lo local con lo nacional y provincial que permitirán una mirada más global que pretende dar cuenta del carácter soslayado que asume esta reforma en sí. Aunque las fuentes privilegiarán la mirada local también se registran sucesos de otras localidades de la provincia de Buenos Aires que forman una base para futuros trabajos de investigación.

Bibliografía

ALLIAUD, A, *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Ediciones Granica S.A, 2007.

BUGNONE ANA LIZA, *La política aparecida: los sesenta*, Universidad Nacional de La Plata, CONICET, Question, Vol 1, No 27, Buenos Aires, 2010.

CEA, “*Breve historia del sindicalismo docente en Argentina*” en “Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente. Hacia un nuevo sindicalismo docente: formación, participación y prácticas sindicales”, 2010.

CTERA, “*Las organizaciones sindicales docentes*” en “Historia del movimiento obrero y del sindicalismo en Argentina”, Buenos Aires, 2009.

CTERA, “*Los maestros se organizan*”, Artículo publicado en 2005. www.ctera.org.ar.

DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Paidós, Buenos Aires.

DONAIRE, R., “¿Desaparición o difusión de la “*identidad de la clase trabajadora*”? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes”, *Revista Conflicto Social*, Año 2, N° 1, Buenos Aires, 2009.

FELDFEBER, M. E IVANIER, A. “*La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente*” *Revista mexicana de investigación educativa*. Año/Vol 8 N° 18. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. DF México, 2003.

GINDIN, JULIÁN, “*Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate*”, *El Cotidiano*, núm 168, julio-agosto, ISSN: 0186-1840, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México, 2011.

GINDIN JULIÁN, “*Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada*”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 13, número 037, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2008.

GUDELEVICIUS, M., “*La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972*”, *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente, Buenos Aires, 2011.

GUEVARA, R: *Jurisdicción transfederal*, UNLZ, 2006.

IAIES, G; PERAZZA, R Y LEGARRALDE, M: “*Los sindicatos y la educación pública en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina*”, Konrad Adenauer Stiftung, Buenos Aires, 2007.

LEOZ, GLADYS, “*Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no universitaria*”. Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Luis.s/ref.

LÓPEZ, PERAZZA Y LEGARRALDE, “*Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina*”, Konrad Adenauer Stiftung, SOPLA.s/ref.

MÉNDEZ, J. *La reforma de la formación docente y la “tercerización” del magisterio. Discursos y argumentos*, Revista Alternativas, Universidad Nacional de San Luis, 2012 (en prensa).

PALOMINO H., “*Los sindicatos en la Argentina Contemporánea*”, Revista Nueva Sociedad N° 169, Buenos Aires, 2000.

SOUTHWELL, M. (2003) “*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)*” en **PUIGGROS, A.** (Dir.) *OP.CIT.*

SOUTHWELL, M. Y DE LUCA R. “*La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía*”, en la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario ISSN 1851 6297, 2008.

VÁZQUEZ SILVIA ANDREA, “*Las identidades laborales de los docentes y la acción político-sindical*”, IIPMV-CTERA en VII Seminario “*Nuevas regulaciones en América Latina*”, Buenos Aires, 2008.

VÁZQUEZ S Y BALDUZZI, J. “*Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*” (Trabajo de ponencia, 2000).

VERCESI, A. “*Influencias doctrinarias en la política económica de la Revolución Argentina (1967-1970)*” Segunda Parte (Trabajo presentado en la A.A.E.P, 2001).

VIEIRA FERREIRA MARCIA ONDINA, “*Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación: el caso de CTERA (Argentina)*”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, vol. 13, núm. 37, México, 2008.

VIÑAO FRAGO A. “*Sistemas educativos, cultura escolar y reformas*”, Morata, Madrid, 2002.

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.

Marilane Maria Wolff Paim

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

PIBID- CAPES

marilanewp@gmail.com

1 Situando o programa

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID, é uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica Presencial do Ministério da Educação - MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem como objetivos, entre outros, a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; a valorização do magistério; a inserção dos alunos dos cursos de licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Os alunos das licenciaturas da Universidade são inseridos nas escolas, vivenciando o seu cotidiano e participando na realização de práticas pedagógicas, sob a orientação de professores da universidade e a supervisão de professores de sua área em cada escola.

Desde 2011, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS participa desse programa o qual reúne diferentes subprojetos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Geografia, História, Educação do Campo, Ciências Sociais, Ciências e Filosofia, desenvolvidos em escolas da rede municipal e estadual nos três estados da região Sul sendo assim distribuídos: Estado do Rio Grande do Sul: municípios de Erechim e Cerro Largo; Estado de Santa Catarina: município de Chapecó; e no Estado do Paraná: municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza. A proposta é desenvolvida por alunos bolsistas, professores dos cursos de graduação e professores da Educação Básica. O Programa de Iniciação a Docência - PIBID, traduz-se numa proposta de superar algumas visões ingênuas, acerca da escola, do conhecimento, e da própria profissão de ser professor.

1.1 O Subprojeto de pedagogia campus de Erechim

O Subprojeto de Pedagogia “Alfabetização e alfabetização matemática no primeiro ano do ensino fundamental” é realizado em duas escolas estaduais do município de Erechim-RS, uma fica

localizada no centro da cidade e a outra localiza-se em um bairro. Por serem duas escolas diferentes, uma de centro e a outra de bairro, a relevância de atuar e conhecê-las tornou-se muito significativa. A partir do momento que compartilhamos signos, linguagens, e culturas também nos resignificamos como sujeitos, na dimensão social e cultural. Isso permitiu compreender as práticas culturais, e não julgá-las, e permitiu ainda, entender o ato educacional como um ato eminentemente político e formativo.

Buscando desenvolver as atividades programadas no *Subprojeto do Curso de Pedagogia, campus Erechim*, primeiramente foi necessário socializar a proposta do projeto com as escolas, entrevistar e selecionar os alunos, e ainda apresentar e esclarecer a intencionalidade do subprojeto aos selecionados e aos supervisores, fazendo com que a proposta fosse evidenciada e os participantes pudessem compreender a relevância e a intencionalidade das ações planejadas. Para isso, o trabalho dividiu-se em três momentos.

No primeiro momento, foi realizada a socialização da proposta com a equipe pedagógica das escolas participantes do subprojeto. O segundo momento centrou-se no processo de entrevista e seleção de alunos bolsistas. Já, no terceiro momento, foi realizado uma reunião com os alunos e supervisores classificados para o projeto, onde foi apresentado a proposta de trabalho/subprojeto, o PIBID, editais e portarias, que antecederam parte do processo.

Com os dez alunos bolsistas e as duas supervisoras, iniciou um diálogo, procurando apresentar de forma clara a objetividade do projeto, e a relevância de materializar cada vez mais cedo a interlocução dos acadêmicos nas escolas para estabelecer conexões entre o conhecimento científico e o saber escolar. Nesse movimento de conhecimento e organização do projeto, realizou-se um planejamento/cronograma de leituras, e atividades, com a coordenação, bolsistas e supervisores. Cada aluno bolsista desenvolve atividades correspondendo a dezesseis horas semanais. Assim distribuídas: Oito horas semanais: atividades efetivamente de acompanhamento e intervenção em sala de aula; quatro horas: reunião de estudos, planejamento, avaliação, seminários, e quatro horas para estudo e leitura do referencial teórico que embasa a prática docente e os seminários.

A participação dos alunos bolsistas em sala de aula com intervenções planejadas foi sendo mais intenso no decorrer do ano letivo, a materialização dos objetivos, foram permeados por práticas de interação bolsistas, alunos e professores regentes das turmas. Aconteceram momentos de diálogo entre a bolsistas e as professoras, refletindo sobre como melhorar a prática, como organizar atividades que pudessem contribuir efetivamente com o processo ensino aprendizagem dos alunos. Vygotsky (1988), afirma que [...]que os conceitos científicos aprendidos na escola têm

uma história e que a aprendizagem dos conceitos científicos devem ter como ponto de partida os conceitos que as crianças aprenderam em sua vida social os conceitos cotidianos. É nesta mesma perspectiva que reside, a necessidade de fortalecer cada vez mais espaços de formação e discussão, numa dinâmica de expansão das problemáticas educacionais e sociais.

Os eixos norteadores do subprojeto PIBID, estão direcionados no desenvolvimento de atividades relacionados com a oralidade, leitura, escrita, produção textual e alfabetização matemática, para o desenvolvimento do pensamento e da compreensão de mundo de forma reflexiva. A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. A concepção crítica de uma formação pedagógica requer trabalhos que correspondam cada vez mais as exigências da sociedade.

Esse subprojeto procura desencadear ações que possibilitem aos alunos bolsistas do curso de pedagogia o conhecimento e a análise da realidade escolar, entrelaçando o espaço da prática educativa com o espaço de formação.

2 Espaço da prática educativa como espaço de formação.

Pesquisas recentes mostram que a situação do ensino no âmbito da educação básica é complexa, ao mesmo tempo que apontam a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores, visando minimizar as deficiências do ensino e qualificar a educação ofertada. As discussões apresentadas nesses estudos compreendem o professor como um elemento essencial da construção da prática pedagógica e dentro disso, a reflexão crítica sobre a prática, sobre o saber docente, sobre o ciclo de vida profissional do professor e sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico torna-se necessária e fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente, perpassando, para tanto, as atividades implementadas na formação inicial e continuada de professores.

E mais, o professor precisa não só aprender, mas aprender o processo de investigação incorporando a postura de pesquisador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. Ao refletir sobre o processo de formação de educadores, Tardif (2002) argumenta sobre a necessidade de se levar em conta o conhecimento do trabalho do docente, os seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os educadores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros especialistas. Tardif defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre educador e educando. Segundo o autor, há que

se “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Essa concepção a respeito da amplitude de saberes que forma o saber do educador é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada educador, com sua individualidade, contribui na construção do projeto pedagógico, o que traz uma diversidade de olhares, levando a uma ampliação das possibilidades e à construção de outros novos saberes.

Daí a necessidade de o educador estar aberto à aprendizagem, ter uma atitude reflexiva no enfrentamento dos obstáculos e situações desafiadoras que estão presentes na sala de aula, o que requer um educador atento; que inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo. Como explica Vieira Pinto (1985, p. 21), “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”. No entanto, há que se refletir sobre a formação do professor alfabetizador e as práticas alfabetizadoras, analisando as relações entre os saberes acadêmicos da formação docente, os saberes da experiência docente e as necessidades essenciais de aprendizagem dos alunos em processos de alfabetização e letramento em leitura e escrita, e alfabetização matemática.

Historicamente, pensou-se que ser alfabetizado era conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que embora seja necessário, esse conhecimento não é suficiente para que o aluno seja competente no uso da língua escrita. Nessa perspectiva, a língua não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a leitura e a escrita também deve ser olhada do ponto de vista cultural e social. Sendo assim, não basta aprender a ler e escrever, é preciso saber usar a leitura e a escrita no cotidiano. “O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas por pessoas em um contexto social específico” (SOARES, 2003, p.10).

Ser alfabetizado compreende um conjunto de práticas sociais que correlacionadas com a leitura e a escrita em função do uso social atribuído pelas pessoas, adquirem maior relevância em determinado contexto social. Um processo de formação situado na própria constituição das práticas alfabetizadoras reflexivas.

Neste sentido, nas escolas, o professor alfabetizador deve superar a prática educativa individualista, e encaminhar seu trabalho coletivamente, fazendo uma reflexão acerca da

indissolubilidade entre teoria e prática.

Há que se ter em vista que toda prática necessita ser teoricamente elaborada, sendo que, toda teoria é construída a partir e em função da prática, a qual valida no confronto a anterior. Existe, contudo, aquela prática repetitiva do professor que trabalha a fragmentação dos conteúdos, quando então o conhecimento é limitado e encontra-se dificuldade em projetar novos conhecimentos. (GIROUX, 1997). Nesse caso, o professor vai se submetendo a um marasmo respaldado pela rígida burocracia da escola.

Ocorre que uma prática repetitiva não vai conseguir ir além de uma alfabetização mecânica, sem significado. É necessário, portanto, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido aqui, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita e que haja um conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, além de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2003).

Nessa direção, a prática reflexiva é o desafio para os professores. É aquela que parte e chega a partir da prática social. Nela, inclui-se a teoria, e as diferenças desaparecem. O conhecimento é transmitido de forma criativa e consciente, o professor preocupa-se em produzir mudanças qualitativas, portanto, ela está em profunda relação com a realidade. Ocorrendo assim, esta prática tem tudo a ver com a práxis que, por sua vez, é uma atividade concreta que o homem realiza e firma na sociedade, pela qual modifica a história, podendo alterá-la. (VÁSQUEZ, 1977).

A alfabetização matemática compreende a capacidade da criança ler e escrever a respeito de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e o tratamento da informação. Consonante Piaget, o conhecimento lógico-matemático é uma construção do sujeito e decorre de uma necessidade; ao tentar realizar uma ação, ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra resistência na realidade (situação-problema). Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois do contrário não poderá resolver sua dificuldade. Por isso o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição. A resolução de situações-problema é, portanto, uma estratégia que orienta e provoca aprendizagens, visto que proporciona contextos significativos de pesquisa e exploração, a partir dos quais se podem aprender conceitos, ideias e procedimentos matemáticos.

A opção por um subprojeto em Graduação em Pedagogia – Licenciatura se justifica à medida que existe uma demanda nacional e, no contexto de abrangência da UFFS em particular no município de Erechim, por Formação Inicial e Continuada da Educação Básica Pública. Assim, trazer a questão dos processos de alfabetização e alfabetização matemática para o centro do debate

escolar e acadêmico, possibilitando o exercício de uma ação pedagógica reflexiva no enfrentamento de situações desafiadoras, o que requer um professor atento, que, uma vez inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo, torna-se relevante.

Um modelo de educação de qualidade vinculada ao ideário da formação docente de qualidade, se dá por intermédio, do reconhecimento de que somos sempre sujeitos em formação. É neste sentido, que “[...] tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolar, de modo a que estes não se esgotem em uma estrita funcionalidade, relativamente ao mercado e à obtenção de um estado social mais elevado” (CÁNARIO. 2006, p. 20).

A educação vista como uma prática social, e a universidade como um sistema que funciona a partir do ensino, da pesquisa e da extensão deve, além do que Freire (2007) chama de *curiosidade ingênua*, produzir a *curiosidade epistemológica* nos sujeitos, a curiosidade de quem se propõe como sujeito inacabado, e que mesmo inacabado sabe que pode aprender sempre mais, aprender à conhecer, problematizar e transformar a partir do conhecimento. Muitas tarefas têm sido atribuídas à educação nos dias atuais. E tentar compreender a sua função, na medida que é capaz de socializar o conhecimento e, destes formar sujeitos cognoscíveis por meio da alfabetização das letras, dos números é uma tarefa que o *Subprojeto de Pedagogia* se propôs a estudar.

A noção de fazer da escola um espaço de troca de saberes, parte do reconhecimento de que a escola não é neutra, mas representa um tipo de educação. A escola ao mesmo tempo produz e reproduz saberes, que legitimam ou não as desigualdades, portanto também é um fazer político. O interesse pela emancipação, pelo crescimento intelectual e pessoal dos bolsistas aconteceu nestes espaços de diferenciação, o que se refere também as relações de poder imbricadas na educação.

Pensar, fazer e viver a universidade na dimensão ensino pesquisa e extensão constitui hoje, talvez o maior desafio que a universidade brasileira enfrenta e neste contexto, encontram-se em especial os cursos de formação de professores, nesse movimento que estamos trabalhando com o subprojeto de Pedagogia problematizando as questões de Alfabetização e Alfabetização Matemática no primeiro ano do ensino fundamental, com suas complexidades, tanto no campo teórico epistemológico como no campo legal e estrutural na intenção de trabalhar os processos de formação inicial e continuada dos professores de forma articulada com a realidade.

Segundo Rios (1997, p.72), “é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira”. Construção esta, feita não por alguns “atores iluminados”, mas “(...) por todos os indivíduos de uma determinada época, em uma

determinada sociedade, a partir de seus desejos e necessidades e dentro das condições concretas que encontram e constroem”.

É neste sentido que compreendemos os alunos bolsistas do subprojeto de pedagogia em formação como atores/produtores de seus próprios saberes a partir da reflexão do cotidiano escolar que estão inseridos e das práticas pedagógicas vivenciadas.

Tomar os alunos bolsistas do subprojeto e os professores das escolas que estamos desenvolvendo as atividades como sujeitos produtores de conhecimento, implica assumir não só uma postura epistemológica, como também assumir uma posição política em relação ao projeto de sociedade que se quer construir. De acordo com Garcia (1996, p.21): “Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”.

As intervenções foram organizadas para que o aluno bolsista fosse respeitado na sua condição de sujeito do processo, que está aprendendo a ser professor. Um sujeito que não é passivo diante do processo; é parte participativa e deve ser envolvido na construção de seu aprendizado. Segundo Vieira Pinto (1985, p.116) “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”. Assim os professores, supervisores, alunos bolsistas vão se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo e produzindo juntos.

3 (In) Conclusão

Os alunos bolsistas participam de um processo de formação, que integra a vivência como alunos bolsista em sala de aula a outros momentos da experiência docente como: as reuniões semanais das reuniões de planejamento, o processo de formação continuada, o atendimento individual aos alunos, a elaboração das atividades, os registros detalhados da dinâmica da sala de aula, as leituras, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da Alfabetização, com a produção de artigos socializando a proposta desenvolvida.

A interseção entre o espaço de formação e de formação no espaço – do processo de formação do educador na relação com a constituição de práticas alfabetizadoras viabiliza, intensifica as possibilidades de um processo formativo que responda mais a especificidades significativas.

Os resultados parciais, porque o subprojeto ainda continua, apontam que a formação

durante o processo é um elemento essencial à própria constituição da área de alfabetização enquanto campo pedagógico. A prática reflexiva é um desafio para os docentes, especialmente quando ocorre a partir da prática social. Exige estabelecer uma união entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz.

O convívio oportunizado, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, viabilizou a troca de conhecimentos e experiências, levando-nos a refletir não apenas acerca dos comportamentos sociais, dos sujeitos envolvidos no subprojeto, como também do nosso, enquanto profissional da educação.

Destarte, torna-se importante aqui citar Paulo Freire (2007) quando fala de um processo de formação situado ao mesmo tempo a constituição de práticas alfabetizadoras que propiciem, oportunizem elementos de processos de reflexão para qualificar. Uma mutua qualificação. O espaço de formação ele educa, ele se alimenta das próprias análises que são feitas no processo em ação, nas práticas alfabetizadoras especifica ele se alimenta e é alimentado por essa prática e ao mesmo tempo ele alimenta prática.

4 Referências

- CÁNARIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GARCIA, Regina Leite (org). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1988.